



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

CLAUDILENE MARIA DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE, DA
MEMÓRIA E DA CULTURA NEGRAS: a volta inversa na árvore do esquecimento e
nas práticas de branqueamento**

RECIFE

2016

CLAUDILENE MARIA DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE, DA
MEMÓRIA E DA CULTURA NEGRAS: a volta inversa na árvore do esquecimento e
nas práticas de branqueamento**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Eliete Santiago

Recife
2016

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586p Silva, Claudilene Maria da.

Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento / Claudilene Maria da Silva. –2016.

235 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Eliete Santiago.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Prática de ensino. 2. Currículos - Planejamento. 3. Negros - Brasil. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Santiago, Maria Eliete. II. Título.

371.1 CDD (23. ed.)

UFPE (CE2016-32)

CLAUDILENE MARIA DA SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE, DA
MEMÓRIA E DA CULTURA NEGRAS: a volta inversa na árvore do esquecimento e
nas práticas de branqueamento**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação

Aprovada em 01 de março de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Eliete Santiago /UFPE - Presidente

Prof. Dr. Everaldo Fernandes da Silva/UFPE – examinador externo

Prof^a Dr^a Maria da Conceição Reis/UPFE - examinadora externa

Prof. Dr. José Batista Neto/UFPE - examinador interno

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva/UFPE - examinador interno

Este trabalho é dedicado a todas e todos que me inspiraram e o tornaram possível.

Os que vieram antes de mim e os que vieram depois de mim.

Os vivos e os mortos!

Especialmente a:

Sônia Celeste (*in memória*), a sogra que me acolheu como filha e nos deixou durante a travessia. Uma professora negra comprometida com a educação, com quem aprendi a importância de ouvir e ouvir novamente apenas o necessário.

Carlos Augusto, marido e parceiro de travessia, compartilhou comigo as condições indispensáveis para que pudesse seguir adiante.

E **Joãos** e **Marias** que caminharam ou caminham ao meu lado nessa travessia:

João Francisco da Silva, meu pai (*in memória*);

João Francisco de Souza, meu professor (*in memória*);

Edite **Maria**, minha mãe;

Maria Eliete, minha orientadora;

e Ayana **Maria**, minha filha e minha fonte de inspiração e fortalecimento para a luta que travamos todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Um passo a frente e já não estamos mais no mesmo lugar.
Chico Science - música Passeio no Mundo Livre

Agradecer é antes de qualquer coisa o reconhecimento de que somos seres coletivos, nunca estamos sozinhos, porque sozinhos não existimos. Então, para mim, agradecer a feitura desse trabalho ultrapassa os limites do formalismo, exatamente por minha absoluta certeza de que nunca estive sozinha... Meu caminhar é coletivo e por isso tem sentido.

Afirma Cunha Jr. (2010, p. 01) que

Na raiz filosófica africana denominada de Bantu, o termo NTU designa a parte essencial de tudo que existe e tudo que nos é dado a conhecer à existência. O Muntu é a pessoa, constituída pelo corpo, mente, cultura e principalmente, pela palavra. A palavra com um fio condutor da sua própria história, do seu próprio conhecimento da existência. A população, a comunidade é expressa pela palavra Bantu. A comunidade é histórica, é uma reunião de palavras, como suas existências. No Ubuntu, temos a existência definida pela existência de outras existências. Eu, nós, existimos porque você e os outros existem; tem um sentido colaborativo da existência humana coletiva.

As minhas palavras são a reunião das palavras, de cada uma das pessoas que lutaram e continuam a lutar por uma educação antirracista; daquelas com quem aprendi que “sim, nós podemos” porque sim, “um outro mundo é possível”; e daquelas que permanentemente me mostram os motivos pelos quais vale a pena continuar acreditando na construção ou reinvenção da humanidade do ser humano.

É também por conta dessa minha assunção como ser coletivo que a escrita desse texto se apresenta no plural (exceto quando a referência é estritamente pessoal). Por que sei que não escrevo sozinha... Além da orientação recebida ao longo da travessia e do diálogo estabelecido com os referenciais teóricos que nos guiam, ouço vozes que repercutem e ecoam dentro de mim, de gente que tinha muito a dizer ou disseram e não foram ouvidas. Pessoas com quem aprendi que existem diferentes formas de ensinar e de aprender, e em algumas delas, a palavra tem poder. Como lembra Vanda Machado (2015, p. 03), “no pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A palavra é vida, é ação, é jeito de aprender e de ensinar”. Por isso não me canso de pedir: *que os ancestrais tenham colocado boas palavras na minha escrita.*

A toda essa gente que me rodeia e orienta, meu sincero agradecimento!

Mais especialmente, agradeço aqueles e aquelas que estiveram mais próximos de mim nessa travessia e se tornaram coautores desse texto:

À minha família ancestral e a Oxum, dona da minha cabeça, que me banhando com suas águas doces possibilitou o equilíbrio necessário para prosseguir.

A meu marido Carlos Augusto Sant’Anna, pela cumplicidade e companheirismo. Por compartilhar todos os momentos da feitura desse curso e ser presença constante na minha vida, em forma de incentivo e cuidados que proporcionaram os suportes materiais e emocionais necessários para a conclusão desse trabalho com tranquilidade. Obrigada por seguir a meu lado!

À minha pequena Ayana Maria, companheira de congressos e incentivadora constante para o término desse trabalho, que se dispôs a viajar sozinha para que eu pudesse ficar “tranquila e sossegada” para terminar a minha tese.

À minha querida orientadora que sempre encontrou um jeito de estar a meu lado, mesmo quando estávamos distantes uma da outra. Um poço de resistência e elegância, que com sua trajetória dedicada à construção e reconstrução do humano me inspira cotidianamente a ser uma pessoa melhor.

E aqueles e aquelas que partilharam comigo a trajetória:

À minha família do Cabo de Santo Agostinho, especialmente: minha mãe, Edite Maria, por acreditar e incentivar permanentemente a minha busca pelo conhecimento, e minha prima Aulete Maria, pelos momentos de partilha e acolhimento.

Aos queridos companheiros e companheiras da PJMP com quem aprendi que *um outro mundo é possível*: Jailson, Isabel, Tarcísio, Fábio, Helena Calixto, Ceça Reis, Rosa Marques, Simão, Josélia, Hélio, João, Ricardo, Adilson, Enildo, Ana Paula, Denison, Márcio, Sandra Regina, entre tantos outros e outras.

Às amigas Janaína Quitério e Lis Paglione Bonadio, minhas primeiras companheiras na trilha pelo direito à educação superior, com vocês descobri que existem laços de amizade que se constroem com o tempo e apesar do tempo.

Aos amigos Lindivaldo Junior e Zélia Sales, responsáveis por minha imersão no mundo da cultura afro-brasileira no Recife e dessa forma por minha aproximação com a força da identidade, da ancestralidade e da resistência da população negra.

A todas e todos os ativistas do movimento negro por sua luta diária que me conduziu à construção desse trabalho e pelos aprendizados construídos por meio de suas trajetórias; especialmente, as mulheres do Observatório Negro, com quem pude compartilhar momentos

de alegria e de profundo aprendizado, na construção de um mundo livre do racismo, do preconceito e de todas as formas de discriminação.

Aos idealizadores do Concurso Negro e Educação e aos professores que dele participaram, meu primeiro incentivo para a pós-graduação. Especialmente agradeço: a Profª Márcia Ângela Aguiar, a Profª Petronilha Gonçalves e Silva, a Profª Iolanda Oliveira, Profª Maria Lúcia Muller.

À Profª Auxiliadora Gonçalves e ao Prof. Moisés Santana do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE, pelo convite para coordenar os cursos de formação de professores da instituição, experiência que me aproximou ainda mais da temática deste trabalho.

À Facepe pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de estudos, sem o qual eu não teria condição de me deslocar para as cidades que constituíram campo de pesquisa.

Às funcionárias e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE pela paciência e disponibilidade em ajudar nos procedimentos necessários, especialmente quando estive distante para a pesquisa de campo.

Aos colegas da “Turma 11” do curso de doutorado pelas trocas e vivências rumo à construção do conhecimento.

Às amigas conquistadas nesse processo, que muito nos ajudaram nos aprendizados e nos procedimentos burocráticos, em especial: Ana Cristina Hazin, Maria do Carmo Gonçalo e Orquídea Guimarães, de quem estivemos mais próximas.

À professora, companheira e amiga Delma Josefa da Silva por todos os momentos de trabalho, angústia, alegria e aprendizado que compartilhamos.

Ao Prof. José Batista Neto e à Profª Marcia Ângela Aguiar, que têm acompanhado a minha trajetória acadêmica.

Ao Prof. Janssen Felipe por ter nos ajudado a descobrir os sentidos da decolonialidade e a construir pontes com o caminho que já havíamos percorrido, assim como por nos proporcionar a convivência com seu grupo de orientandos.

A todas as pessoas que entrevistei durante o processo de mapeamento e seleção das escolas, especialmente: Nazaré Lima e Inaldete Pinheiro, companheiras que referenciam a minha caminhada e busca pelo “pensar certo”.

Aos gestores e docentes das instituições escolares que gentilmente nos receberam e apoiaram no decorrer da pesquisa de campo. Obrigada pela disposição em contribuir com nosso trabalho, mas, especialmente, pelo carinho e pelos cuidados com os quais nos receberam e trataram. Agradeço particularmente a: Jacilene Nascimento e Isabel Passos de Oliveira, mulheres negras que renovam minhas forças e alimentam minha esperança de um

mundo menos desigual; a Thiago Molina, cujos laços de convivência e os aprendizados construídos ultrapassaram os espaços e os tempos da pesquisa; e à Profª Karla Leitão, com quem tive o privilégio de estar mais perto e por mais tempo e aprender muito e muitas coisas diferentes, que certamente marcarão minha experiência como docente.

Às amigas e aos amigos conquistados em Campinas, da Unicamp, da Escola do Sítio e em trânsito, pelas trocas, boas conversas, festas e solidariedade no revezamento dos cuidados com as crianças: Mayxue Ospina, Oscar Guarin e suas crianças: Santiago, Emília, Antônio, Julieta e Francisco; Katy Magalhães, Rodrigo e Anita; Juan, Maitê e Sara; Myriam e Maria Luiza; Luanda Sito e Juan; e os desgarrados, Maíra Vale, Beatriz Barbosa e Raul Vinícius.

À família de Salvador pelo acolhimento em nossa chegada, pela compreensão das ausências, pela colaboração nos cuidados com Ayana e pelo incentivo e preocupação constantes: Cristina Lima, Alberto Junior, David, André Luiz, Patrícia Pinheiro, Luiz Fernando e Aurélio Sant'Anna.

Aos amigos de Salvador, Maria Claudia e Marcio André, pelo apoio, conversas, empréstimos de livros e por ficar com Ayana quando foi necessário, proporcionando-lhe a convivência com Malik e Kaiodê; e a Jane e Maria Luiza pelos momentos de diversão e alegria compartilhados com Ayana Maria.

Às queridas amigas-irmãs de Recife, Rita Vasconcelos, Graça Elenice e Maria José que me acolheram em suas vidas e em suas casas sempre que precisei. Que Oxum continue selando nossa amizade e as recompensem pelo que fizeram por mim.

A Marilene Silva e Mauricéa Santana pela colaboração nos cuidados com Ayana nos momentos decisivos.

Aos membros da Banca de Qualificação que com suas leituras cuidadosas muito contribuíram com o aprofundamento e a direção, teórica, metodológica e epistemológica de nossa investigação, especialmente à Profª Olga Von Simson que gentilmente nos recebeu e orientou no estágio doutoral na Unicamp.

À Profª Liana Lewis, pela leitura e sugestões do capítulo metodológico e à Profª Kassandra Muniz, grande amiga herdada do Concurso Negro e Educação, pela escuta atenta, pelas dicas teóricas e pela amizade que nos une estejamos onde estivermos.

E ao Prof. Sérgio Abranches pela paciência e pelos cuidados na revisão e formatação textual desse trabalho, mas também pelos aprendizados que com ele construí quando atuava na assessoria de formação da PJMP.

A descolonização, que se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta. Mas ela não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um entendimento amigável. (...) Ela só pode ser compreendida, só tem a sua inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que se discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. (...) A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos.
Frantz Fanon (2005, p. 52-53)

RESUMO

A institucionalização da educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constituem política educacional de ação afirmativa voltada para a população negra, que com avanços e limites possibilita uma inflexão na educação brasileira. A implementação da política aponta que a construção e o enraizamento de práticas pedagógicas voltadas para esta temática são um processo longo, que apresenta limites e lida com contradições. A pesquisa objetivou analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras vivenciadas institucionalmente em duas escolas públicas brasileiras. Assumimos os Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos como abordagem teórico-metodológica em diálogo com a Afrocentricidade como posição epistemológica, compreendendo-os como possibilidades de produção de um conhecimento de ruptura com a hegemonia do pensamento eurocêntrico. Adotamos a etnografia como possibilidade metodológica adequada para o trato do tema por sua capacidade de amplificar as vozes dos sujeitos silenciados. Abordamos a categoria práticas pedagógicas a partir da conceituação que Souza (2009) lhe atribui, como uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, com intencionalidades explícitas e assumidas pelo conjunto da comunidade escolar. Apoiamo-nos no pensamento negro em educação e no pensamento do educador Paulo Freire, como pilares orientadores do olhar pedagógico. O trabalho de campo foi realizado em duas escolas públicas municipais, nas cidades de Campinas – São Paulo e Salvador – Bahia indicadas como instituições que possuem práticas pedagógicas de enraizamento intenso no trabalho com a temática. Na organização e análise dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo (AC), na perspectiva de Laurence Bardin (2011). Analisamos o ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, a partir das categorias: itinerário pedagógico, tempo curricular e ritual pedagógico. Ressaltamos o fundamento das práticas pedagógicas com ênfase nos processos formativos, inspirados nas experiências formativas do movimento negro e no pensamento negro em educação; e destacamos o papel da formação temática em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o lugar do planejamento no ciclo de construção das práticas pedagógicas. Os achados apontam a existência de experiências educativas ocorrendo nas escolas que apresentam práticas enraizadas no trato da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que podem ser tomadas como referências inspiradoras no processo de consolidação da política nacional de educação das relações étnico-raciais. Nessas escolas, cada uma à sua maneira e enfrentando os desafios de seus contextos, a prática pedagógica resulta da reflexão crítica do coletivo, possui uma finalidade construída, explicada e argumentada pelas pessoas que protagonizam o trabalho pedagógico na escola. O trabalho coletivo, a gestão compartilhada das práticas, a formação temática permanente e a confiança da comunidade são evidenciados como mecanismos de enraizamento revelando que as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras referenciam-se em princípios da cosmovisão africana recriada no Brasil em diálogo com o pensamento de Paulo Freire e geram uma forma *outra* de pensar e fazer educação, que pode ser compreendida como uma pedagogia de combate ao racismo.

Palavras-chaves: Prática pedagógica. Identidade. Memória e cultura negras. Política curricular.

ABSTRACT

The institutionalization of the education for ethnic-racial relations and the teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture are affirmative action educational policies aimed at the black population that advances and limits have enabled an inflexion in the Brazilian education. The implementation of the policy shows that the construction and rooting of educational practices focused on this issue are a long process that have limits and deal with contradictions. The study aimed to analyze the school-teaching practices of the identity valuing, of the memory and the black culture institutionally occurred in two Brazilian public schools. We assume the Post-Colonial Latin American Studies as theoretical and methodological approach in dialogue with the Afrocentricity as an epistemological position, understanding them as production possibilities of a rupturing knowledge towards the hegemony of Eurocentric thinking. We have adopted ethnography as an appropriate methodological possibility for the theme, due to its ability to amplify the voices of the silenced subjects. We have approached the category pedagogical practices from the conceptualization attributed by Souza (2009), as a collective social action made institutionally, with explicit intentions and assumed by the entire school community. Based on the black thought in education and in the thinking of the educator Paulo Freire, as our guiding pillars of the pedagogical view. Fieldwork was conducted in two public schools in the cities of Campinas - Sao Paulo and Salvador - Bahia nominated as institutions with pedagogical practices of intensive rooting in working with the theme. For the organization and analysis of data, we adopted the Content Analysis (CA) in the perspective of Laurence Bardin (2011). We analyzed the construction cycle and experience of the pedagogical practices of the evaluation of the identity, the memory and the black culture, from the categories: educational itinerary, curriculum time and pedagogical ritual. We emphasized the foundation of teaching practices with emphasis on the training processes, inspired in the formative experiences of the black movement and the black thought in education; and highlighted the role of the thematic training in History and Afro-Brazilian and African Culture and the place of planning in the construction cycle of the pedagogical practices. These findings indicate the existence of educational experiences occurring in schools that have rooted practices in dealing with History and Afro-Brazilian and African Culture can be taken as inspirational references in the consolidation process of the national education policy of ethnic-racial relations. In these schools, each in its own way, and facing the challenges of their contexts, the pedagogical practice results from collective critical reflection, it has a purpose built, explained and argued for the people who provide the educational work in the schools. The collective work, the shared management practices, the ongoing thematic training and the community confidence are highlighted as rooting mechanisms revealing that the teaching of valuing identity practices, memory and black culture have been based on principles of the recreated African worldview in Brazil in dialogue with the thought of Paulo Freire and have generated another way of thinking and doing education, which can be understood as a pedagogy to combat racism.

Keywords: Teaching practice. Identity. black memory and culture. curriculum policy.

RESUMEN

La institucionalización de la educación respecto a las relaciones étnico-raciales y la enseñanza de la Historia y la Cultura Afro-Brasileña y Africana, constituyen política educativa de acción afirmativa dirigida a la población negra, que con sus avances y limitaciones posibilita una inflexión en la educación brasileña. La implementación de la política sugiere que la construcción y el enraizamiento de prácticas pedagógicas relativas a esta temática, conllevan un largo proceso atravesado por límites y contradicciones. Esta investigación se propuso analizar las prácticas pedagógicas escolares de valorización de la identidad, la memoria y la cultura negras vivenciadas institucionalmente en dos escuelas públicas brasileñas. Asumimos los Estudios Poscoloniales latinoamericanos como abordaje teórico-metodológico, en diálogo con la Afrocentricidad como postura epistemológica, entendiéndolos como posibilidades de producción de un conocimiento de ruptura con la hegemonía del pensamiento eurocéntrico. Adoptamos la etnografía como posibilidad metodológica adecuada al tratamiento del tema, por su capacidad de amplificar las voces de los sujetos silenciados. Abordamos la categoría de prácticas pedagógicas a partir de la conceptualización de Souza (2009), como una acción social colectiva, realizada institucionalmente, con intencionalidades explícitas y asumidas por el conjunto de la comunidad escolar. Nos apoyamos en el pensamiento negro en educación y en el pensamiento del educador Paulo Freire, como pilares orientadores de la mirada pedagógica. El trabajo de campo fue realizado en dos escuelas públicas municipales, en las ciudades de Campinas – São Paulo y Salvador – Bahía, indicadas como instituciones que poseen prácticas pedagógicas de enraizamiento intenso en el trabajo de la temática. En la organización y análisis de los datos, adoptamos el Análisis de Contenido (AC), en la perspectiva de Laurence Bardin (2011). Analizamos el ciclo de construcción y vivencias de las prácticas pedagógicas de valorización de la identidad, la memoria y la cultura negras, a partir de las categorías: itinerario pedagógico, tiempo curricular y ritual pedagógico. Resaltamos el fundamento de las prácticas pedagógicas con énfasis en los procesos formativos, inspirados en las experiencias formativas del movimiento negro y en el pensamiento negro en educación, destacando, además, el papel de la formación temática en Historia y Cultura Afro-Brasileña y Africana, y el lugar de la planeación en el ciclo de construcción de las prácticas pedagógicas. Los hallazgos sugieren la existencia de experiencias educativas en las escuelas que presentan prácticas enraizadas en el tratamiento de la Historia y la Cultura Afro-Brasileña y Africana, que pueden ser tomadas como referencias inspiradoras en el proceso de consolidación de la política nacional de educación de las relaciones étnico-raciales. En estas escuelas, cada una a su manera y de acuerdo con los desafíos de sus contextos, la práctica pedagógica es un resultado de la reflexión crítica del colectivo, posee una finalidad construida, explicada y argumentada por la personas que protagonizan el trabajo pedagógico en la escuela. El trabajo colectivo, la gestión compartida de las prácticas, la formación temática permanente y la confianza de la comunidad, son evidenciados como mecanismos de enraizamiento, revelando que las prácticas pedagógicas de valorización de la identidad, la memoria y la cultura negras, se fundamentan en principios de la cosmovisión africana recreada en el Brasil en diálogo con el pensamiento de Paulo Freire, y generan una forma *otra* de pensar y hacer educación, que puede ser comprendida como una pedagogía de combate al racismo.

Palabras clave: Práctica pedagógica. Identidad. Memoria y cultura negras. Política curricular.

RÉSUMÉ

L'institutionnalisation de l'éducation pour les relations ethniques et raciales et l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine constituent une politique de l'éducation d'action affirmative orientée vers la population noire, qui, entre progrès et limitations, permet un changement dans l'éducation brésilienne. La mise en œuvre de la politique montre que la construction et l'enracinement des pratiques éducatives mettant l'accent sur cette question sont un processus long qui a des limites et qui traite de contradictions. L'étude a ciblé analyser des pratiques pédagogiques pour le développement de l'identité, de la mémoire et de la culture noires vécues institutionnellement dans deux écoles publiques brésiennes. Nous avons adopté les études post-coloniales d'Amérique latine comme une approche théorique et méthodologique dans le dialogue avec l'afrocentricité comme une position épistémologique, en les considérant comme des possibilités de construction d'une connaissance de rupture avec l'hégémonie de la pensée eurocentrique. Nous avons adopté l'ethnographie comme possibilité méthodologique appropriée pour approcher le thème pour sa capacité à amplifier les voix des individus qui n'en ont pas. Nous approchons la catégorie - pratiques pédagogiques - à partir de la conceptualisation que Souza (2009) lui attribue, comme une action sociale collective, réalisée institutionnellement, avec des intentions explicites et prise en charge par la communauté scolaire. Nous nous appuyons sur la pensée noire dans l'éducation et dans la pensée de l'éducateur Paulo Freire, comme principes piliers du regard pédagogique. Le travail de terrain a été mené dans deux écoles publiques dans les villes de Campinas, état de São Paulo, et Salvador, état de Bahia. Ces écoles ont été indiquées comme des institutions menant des pratiques pédagogiques d'enracinement intensives dans leur travail avec le thème. Concernant l'organisation et l'analyse des données, nous avons adopté le concept Analyse de Contenu (CA de l'acronyme en portugais brésilien) selon Laurence Bardin (2011). Nous analysons le cycle de la construction et de l'expérience des pratiques pédagogiques de développement de l'identité, de la mémoire et de la culture noire, dans les catégories : itinéraire pédagogique, charge horaire et rituel pédagogique. Nous soulignons la base des pratiques pédagogiques en mettant l'accent sur les processus de formation, inspirés par les expériences de formation du mouvement noir et par la pensée noire dans l'éducation. Par ailleurs, nous mettons en évidence le rôle de la formation thématique en histoire et culture afro-brésilienne et africaine et la place de la planification dans le cycle de la construction des pratiques pédagogiques. Ces résultats indiquent l'existence d'expériences éducatives qui se produisent dans les écoles qui présentent des pratiques enracinées dans le traitement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine qui peuvent être prises comme références d'inspiration dans le processus de consolidation de la politique nationale d'éducation sur les relations ethniques et raciales. Dans ces écoles, chacun à sa manière et faisant face aux défis de son contexte, la pratique pédagogique émane de la réflexion critique collective et a un but construit, expliqué et argumenté par les gens qui sont en tête du travail éducatif à l'école. Le travail collectif, la gestion partagée des pratiques, la formation thématique constante et la confiance de la communauté sont mis en évidence en tant que mécanismes d'enracinement révélant que les pratiques pédagogiques de valorisation de l'identité, de la mémoire et de la culture noires ont ses références sur des principes de la vision de monde africaine récréée au Brésil, en dialogue avec la pensée de Paulo Freire et engendrent une façon alternative de conceptualiser et de mettre en œuvre l'éducation, qui peut être comprise comme une pédagogie de combat contre le racisme.

Mots-clés: pratique de l'enseignement. Identité. Mémoire et culture noires. Politique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Movimentos de aproximação e vivência da população negra com a escolarização	55
Figura 02 - Pilares orientadores do olhar pedagógico para a prática educativa	61
Figura 03 - Estados brasileiros onde aparecem as experiências pedagógicas das escolas do campo	65
Figura 04 - Prática Pedagógica na concepção de Souza.....	72
Figura 05 - Percurso de identificação das escolares participantes da pesquisa	96
Figura 06 - Ciclo de Construção e Vivência das Práticas Pedagógicas.....	119
Figura 07 - Dimensões do Ritual Pedagógico	120
Figura 08 - Mapa de Campinas – SP	124
Figura 09 - Convite Mostra Anual Escola Africanidades	134
Figura 10 - Mapa da Cidade do Salvador	137
Figura 11 - Eixos Norteadores das Diretrizes Curriculares da SMEC	142
Figura 12 - Formação e prática pedagógica.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Categorias e Temáticas de Análise.....	121
Quadro 02 - Temas Geradores para o ano de 2014 – Escola Africanidades	130
Quadro 03 - Unidades Didáticas de Ensino da Escola Baobá	141
Quadro 04 - Acolhida da Escola Baobá 2015.....	146
Quadro 05 - IDEB da Escola Baobá entre 2005 – 2013.....	148
Quadro 06 - Temas que constituem as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras	175
Quadro 07 - Situações didáticas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – População residente, por raça ou cor, segundo o Brasil, Nordeste e Sudeste (2010)	94
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 O Lugar de onde falo	19
1.2 Entre a igualdade e a diferença: a construção da política de educação para as relações étnico-raciais no Brasil	23
1.3 Marco legal da política de educação para as relações étnico-raciais no Brasil.....	27
1.4 A Construção e o Alinhamento do Texto e dos Contextos	35
2 LUGARES DE RESISTÊNCIA DO POVO NEGRO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	39
2.1 Memória, Cultura e Identidade Negras.....	39
2.2 Identidade, Memória e Cultura Negras nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	48
2.3 Pensamento Negro em Educação no Brasil: acesso, presença e pertença da população negra à educação escolarizada	52
2.4 O Pensamento de Paulo Freire: o contexto e o texto da prática pedagógica humanizada e humanizante	59
2.5 Práticas Pedagógicas: tecendo um quadro teórico	62
2.6 A Prática Pedagógica na Produção da ANPED (2003-2013): princípios, características e usos.....	63
2.6.1 Usos do Termo Prática Pedagógica.....	64
2.6.2 Prática Pedagógica – Características, Princípios e Sentidos	70
2.7 A Prática como Ritual: ritualizando o ensino de história e cultura afro-brasileira	73
3 LENTES, CAMINHOS E PERSPECTIVAS: FUNDAMENTOS DA TRAVESSIA EM BUSCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE VALORIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA.....	78
3.1 Um Outro Caminho é Possível.....	78
3.2 Pelo Caminho da Decolonialidade.....	81
3.3 Olhares Sobre a Interculturalidade	85
3.4 Etnografando a População de Origem Africana no Brasil	89
3.5 O Trabalho de Campo: escolhas, critérios e indicações	91

3.6 O Trabalho Etnográfico: aprendizados permeados pela convivência	97
3.7 Os Cenários que se fazem Contextos.....	100
3.7.1 Campinas: a Princesa D'Oeste	101
3.7.2 Salvador: a primeira capital do Brasil	106
3.8 O Campo e os Sujeitos das Práticas Pedagógicas	114
3.9 A Organização do material para análise: evidenciando sentidos na construção e vivência das práticas pedagógicas	118
4 NOS DOMÍNIOS DA ESCOLA: SINGULARIDADES DO TRATO PEDAGÓGICO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO DA DINÂMICA ESCOLAR.....	122
4.1 Conhecendo a Escola Africanidades: a re-união de sentidos separados.....	123
4.1.1 Escola Africanidades: localização, funcionamento e comunidade escolar	123
4.1.2 A Organização e Vivência da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola Africanidades.....	128
4.2 Conhecendo a Escola Baobá: a árvore de cabeça para baixo.....	135
4.2.1 Escola Baobá: localização, funcionamento e comunidade escolar	136
4.2.2 A Organização e Vivência da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola Baobá.....	140
4.3 Tecendo Aproximações entre as Experiências Escolares	149
5 IDENTIDADE, MEMÓRIA E CULTURA NEGRAS NO ESPAÇO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO E VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	151
5.1 Itinerário pedagógico: fundamento, formação e planejamento das práticas pedagógicas.....	151
5.1.1 Começando pelo começo: o início e o fundamento das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras	152
5.1.2 A formação temática em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ciclo de construção das práticas pedagógicas	156
5.1.3 Dimensões do planejar: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar	163
5.2 Tempo Curricular: a organização dos conteúdos pedagógicos	169
5.2.1 História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar: abordagem, temas e situações didáticas	169
5.3 O Ritual Pedagógico: a vivência da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar	186

5.3.1 O contexto de construção e vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras.	186
5.3.2 A gestão do trabalho pedagógico sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	190
5.3.3 O Envolvimento da Comunidade Escolar na Construção e Vivência das Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras.....	193
5.4 A Base Conceitual do Desenho e da Vivência da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: aproximações e distanciamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais	199
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICES	226
Apêndice A.....	227
Apêndice B.....	228
Apêndice C.....	229
Apêndice D.....	230
ANEXOS	232
Anexo A.....	233
Anexo B.....	234

1 INTRODUÇÃO

Quando o leão aprender a escrever, as histórias de caçadas não mais serão contadas somente pelo caçador.
Provérbio africano
(LOPES, 2005)

1.1 O Lugar de onde falo

A minha entrada no mundo daqueles que acreditam que um “outro mundo é possível”, se compreendermos que nossa humanidade é uma invenção social e, portanto, pode ser reinventada, se deu por meio da Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP). Sem dúvida, foi na PJMP que comecei a reinventar a minha vida. Se no início aquela experiência era apenas a oportunidade encontrada para sair de casa, fazer amigos, conhecer pessoas... logo me apresentou uma imensidão de descobertas a meu respeito e a respeito do mundo.

As descobertas foram possibilitadas pela metodologia de trabalho vivenciada que, assumindo os fundamentos da educação popular, favorece a troca de experiência constante, a busca do conhecimento, as reflexões cotidianas a respeito da realidade, a leitura da vida através de textos, músicas, poesias etc., o conhecimento e a valorização da cultura local, o acesso às manifestações culturais tradicionais, a construção e o enraizamento de amizades sinceras e relações afetuosas e respeitadas entre as pessoas.

Graças às experiências iniciadas na PJMP e aprofundadas nos outros movimentos populares por onde passei e ainda atuo, estou me formando pessoa. E estou cada vez mais convencida de que, apesar deste não ser o único, é sem dúvida o melhor caminho para alcançarmos nosso principal objetivo: nos tornarmos cada vez mais humanas e humanos. Por estes caminhos descobri o mundo da pedagogia e resolvi me dedicar à formação de outras pessoas. Acredito que contribuindo para que elas se autoformem, estou também me formando com a contribuição de cada uma delas, pois como disse Paulo Freire (2010, p. 23), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”.

Assim, foi com as companheiras e os companheiros da PJMP que descobri a importância de explicitar o nosso lugar de fala. Aprendi que somos seres situados no tempo e no espaço e que nossos discursos e ações refletem a situação, o lugar, os interesses, as crenças, as subjetividades, as realidades nas quais estamos inseridas e inseridos. O lugar de

onde falamos, a posição que ocupamos no mundo, orienta e marca as nossas leituras e interpretações sobre o mundo. Mais recentemente, a aproximação dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e da Afrocentricidade reafirmou essa necessidade de situar nosso lugar de fala e posição, também do ponto de vista acadêmico. De acordo com o pensamento decolonial, o *locus* de enunciação é elemento determinante da nossa concepção de mundo e condição fundamental para o entendimento das posturas e posições que assumimos neste mundo. Por sua vez, na abordagem afrocêntrica o lugar é uma posição (central ou marginal), uma perspectiva que diz respeito à localização psicológica, cultural, histórica de uma pessoa em relação à experiência cultural africana (ASANTE, 2009).

Devo, portanto, explicitar que o interesse em querer compreender melhor o recorte das relações étnico-raciais no campo da educação está intrinsicamente relacionado à minha história de vida e à minha trajetória profissional. O lugar de onde falo é um lugar situado no tempo e no espaço da minha existência e, portanto, carrega os traços das situações que vivenciei e das relações que construí na Charneca, bairro do Cabo de Santo Agostinho, onde nasci.

Charneca – Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco

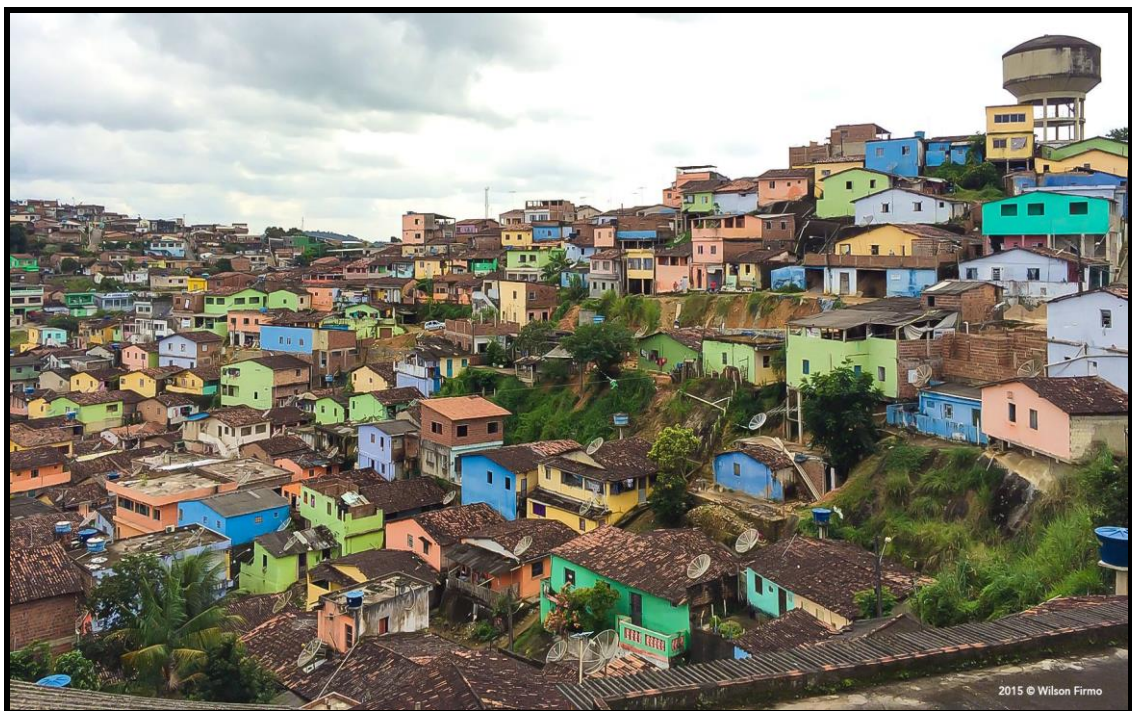


Foto: Wilson Firmo, 2015.

A participação no grupo de jovens da Igreja Católica da Charneca foi o que me apresentou à PJMP e impulsionou a minha vida. A minha condição de mulher negra, nascida no meio popular, engajada nos movimentos sociais, professora comprometida com um

trabalho pedagógico de qualidade, produtora cultural e pesquisadora da cultura afro-brasileira, foi aos poucos, mas muito intensamente, delineando os caminhos da minha atuação e da minha existência.

Filha de um casal de negros “tinta forte”, nunca tive dúvidas sobre a negritude da minha pele. Mas, foi a participação no movimento popular e de cultura negra que desencadeou a percepção positiva desse pertencimento racial. As primeiras vivências que tive com os dilemas e contradições que emergem da forma como as relações étnico-raciais foram estruturadas no Brasil deram-se no espaço familiar. Tenho oito irmãos e irmãs, mas sou a única filha biológica dos meus pais. Quando casaram, ele já tinha quatro filhos do primeiro casamento (duas filhas biológicas e dois filhos adotivos), posteriormente o casal adotou mais quatro meninos. E esta composição nos tornou uma família negra, de muitas e diferentes cores e tons de pele.

Sou a filha que tem a pele mais escura na família e durante um bom tempo de minha vida achei que minha mãe preferia minha irmã do meio por que ela era a mais branca da composição familiar: a mais bonita, a mais amada. E foi dentro desse contexto que estudar tornou-se para mim o modo de ver a vida por uma perspectiva que me apontasse possibilidades de não mais me sentir inferior em função da minha cor. Estudar sempre foi prazeroso para mim. E por conta da minha dedicação aos estudos conquistei lugar de destaque em todas as turmas ao longo da vida escolar, o que me garantiu, também, um lugar privilegiado no contexto familiar. Tornei-me a primeira da sala: aquela que tirava as melhores notas, que nunca foi reprovada, que era disputada na hora de formar grupos para fazer os trabalhos escolares. Todavia, eu era uma menina negra, muito inteligente. Adjetivo que me distinguia do meu grupo de pertença. E foi só na juventude que entendi porque os meninos zombavam do meu cabelo durante a infância, e porque minhas colegas brigavam para fazer parte do meu grupo na escola, mas não me convidavam para ir às suas casas durante a adolescência.

O encontro com o movimento de cultura negra aconteceu por meio de algumas amigas e amigos da PJMP, que mais tarde tornaram-se militantes do Movimento Negro Unificado em Pernambuco (MNU-PE) no início dos anos de 1990. Naquele período, o MNU-PE iniciou um processo de aproximação com os grupos de cultura negra do estado, e em alguns casos, passou a compor a diretoria das organizações culturais, o que intensificou a ação política desses grupos culturais negros. Dessa forma, passei a frequentar os ensaios do Afoxé Alafin Oyó em Olinda, bem como as festas promovidas pelo grupo, como a Noite do Cabelo Pixaim. A partir do Alafin Oyó conheci outros grupos de Afoxé, de Maracatu, de Samba Reggae,

entre outros. O efeito que a cultura negra produziu em minha vida me levou a perceber-me como uma pessoa negra. E, portanto, foi o que me ajudou a tomar a decisão política de, nas palavras da Neuza Souza (1983), tornar-me negra.

Uma década depois fui convidada a trabalhar no Núcleo da Cultura Afro-Brasileira (NCAB) da Prefeitura do Recife/Secretaria de Cultura, setor onde muito aprendi sobre identidade, ancestralidade e resistência negra. Foi um período de formação intensa, durante o qual também iniciei os estudos do mestrado e intensifiquei o trabalho com formação de professores. Com o avanço das políticas de promoção da igualdade racial, que no Recife começaram a ser construídas em 2001¹, deparamo-nos com solicitações frequentes de profissionais da educação que buscavam de alguma forma encontrar caminhos possíveis para o tratamento político-pedagógico da questão étnico-racial no espaço escolar (SILVA, 2013). Assim, em novembro de 2003, o NCAB organizou o primeiro curso de história e cultura afro-brasileira que foi destinado a professoras, professores e representantes de organizações de cultura negra. Desde então, minha atuação como professora e como pesquisadora centra-se na formação de professoras e professores, na interface entre educação e cultura.

A presente pesquisa trata, portanto, do aprofundamento de investigações que estamos desenvolvendo desde o ano de 2005. A percepção da resistência à inclusão da discussão sobre relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira no interior das escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife instigou-nos a buscar respostas sobre os elementos motivadores do silenciamento da escola sobre as relações étnico-raciais na contemporaneidade². Por esse caminho, deparamo-nos com as possibilidades e os limites do processo de discussão e implementação da Lei nº 10.639/03 na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Recife. Tais estudos tomaram amplitude durante a investigação realizada para a construção da dissertação “Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar”, que versa sobre o processo de construção da identidade étnico-racial das professoras e seu efeito na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar³, cujas participantes foram professoras da Rede de Ensino do Recife.

¹ A criação do Núcleo da Cultura Afro-Brasileira, setor vinculado à Secretaria de Cultura, é a primeira iniciativa implementada por uma gestão municipal com vistas a cuidar das especificidades da população negra recifense.

² Estudos realizados durante o ano de 2006 e financiados pela Fundação Ford, por meio do *4º Concurso Negro e Educação*, coordenado pela Ação Educativa e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), desenvolvido sob a orientação da Profª Drª Maria Eliete Santiago (UFPE).

³ Estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da Profª Drª Maria Eliete Santiago, com dissertação defendida no ano de 2009.

Naquela pesquisa ficou evidente que a ação pedagógica de cada professora é fortemente influenciada pela percepção do seu pertencimento étnico-racial. Os saberes mobilizados no processo de construção identitária é o elemento mediador, que ao despertar as professoras para o reconhecimento de seu pertencimento também as impulsiona para mudanças em sua prática docente. Entretanto, a conquista de aliados que possuam maior grau de influência na escola, como o diretor ou a coordenação pedagógica, bem como a possibilidade de realizar atividades que extrapolem os limites da sala de aula, aparecem como alternativas para o aprofundamento da ação pedagógica, o que nos revela a importância da prática institucional da escola no processo de implementação de uma educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

Sabemos que, na realidade brasileira, esta é uma temática difícil de ser discutida, compreendida e incorporada como deve ser, especialmente no campo da educação. Mas também sabemos que existem muitas pessoas e instituições que, como nós ou como aquelas e aqueles que vieram antes de nós, acreditam que ela pode ser, e em alguns casos já está sendo, vivenciada. Por que “Sim! um outro mundo é possível”. Nosso desejo é conhecer essas vivências e inspirarmo-nos nelas. É deste lugar que falamos, que ensinamos, que pesquisamos, que escrevemos e que vivemos; do lugar de uma mulher negra, ativista do movimento social, professora comprometida com uma educação de qualidade para todos, que acredita que existem formas *outras* de fazer educação.

1.2 Entre a igualdade e a diferença: a construção da política de educação para as relações étnico-raciais no Brasil

Aprendemos com Paulo Freire (2011) que, sendo uma prática social, a educação ou o agir educativo de cada povo ou nação pauta-se pelas condições e necessidades postas em seus contextos e em seu tempo.

A discussão a respeito da educação para as relações étnico-raciais no Brasil, bem como das demais subjetividades humanas, tem colocado em evidência a inserção do conceito de diversidade em um contexto escolar que nasceu e se estruturou a partir da noção de igualdade. Há duas décadas, Miguel Arroyo (1995) alertava sobre o fato de que nós, educadores, fazemos parte de uma tradição pedagógica que aprendeu a lidar com a igualdade, e não com as diferenças. Por isso, quando precisamos tratar pedagogicamente as diferenças “pensamos que o pedagógico é superá-las, exigindo de todos a mesma trajetória educativa” (ARROYO, 1995, p. 19).

Entretanto, quando as diversidades humanas não são foco de atenção entre os atores que compõem a comunidade escolar, a escola termina por desenvolver práticas curriculares e pedagógicas que atuam na manutenção do racismo, do preconceito e da discriminação no cotidiano da instituição escolar: invisibilizando os diferentes traços fenóticos e culturais da comunidade escolar; silenciando sobre as situações de discriminação e preconceitos vivenciadas cotidianamente; considerando piadas e outras práticas que inferiorizam a população negra como brincadeiras inofensivas; desconsiderando as relações existentes entre autoestima e aprendizagem; apresentando a história da população negra apenas da perspectiva da escravidão.

De modo geral, o debate acerca da diversidade humana e cultural conduz necessariamente ao enfoque e à adoção de conceitos que não são consensuais entre os autores das várias áreas do conhecimento. Notadamente, as noções de identidade, igualdade, diferença e diversidade, entre outras, têm perturbado a estabilidade de realidades sociais construídas e fundamentadas na homogeneidade, mais precisamente na homogeneidade eurocêntrica, ocidental, que se pretendia universal. Como bem lembra Boaventura de Souza Santos (2011, p. 01), “o mundo diversificou-se, e a diversidade instalou-se no interior de cada país. A compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo”.

Vivemos uma época de incertezas e mudanças. Mudanças tão profundas que, para alguns, se configuram como uma mudança de época (CANDAU, 2008). O que era universal, hoje, pode ser entendido como uma experiência local, particular. O enfoque da igualdade de todos os seres humanos, tão caro para a modernidade, hoje sofre um deslocamento quando enfatizamos a diferença. E a tensão entre igualdade e diferença, entre universal e particular é foco de discussão nesse processo, em diferentes contextos e nas mais diversas áreas do conhecimento.

Candau (2008) situa a discussão no âmbito da ampliação do entendimento dos direitos humanos como direitos individuais, civis e políticos. Lembra-nos que os direitos humanos, como uma construção da modernidade, carregam os valores e as afirmações da modernidade. Assim, nos parece que vivemos um momento de mudança que exige a resignificação desses direitos, no qual a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais é cada vez mais enfatizada⁴. Por essa perspectiva, a ascensão das políticas de identidade, nos mais diferentes contextos mundiais, visa à garantia dos direitos humanos na sua radicalidade: o direito à

⁴ “Hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia” (CANDAU, 2008, p. 47).

diferença. Dessa forma, não contrapõe igualdade e diferença, mas sim promove a articulação entre as duas noções, possibilitando que todos sejamos iguais nas nossas diferenças.

No âmbito da educação, na produção acadêmica e também nas políticas educacionais, o direito à diferença tem se traduzido, quase sempre, como o direito ao trato pedagógico das diversidades humanas e culturais. Como aponta Tomaz Tadeu Silva (2008), há de se considerar as peculiaridades de cada termo. A diversidade tem sido concebida como um fato dado, natural, como natureza humana comum: ninguém é igual a ninguém, por isso somos diversos. Por sua vez, a diferença é uma produção social, uma diferenciação produzida por meio das relações sociais de poder. Para o autor, embora a diversidade biológica possa ser um produto da natureza, o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural.

Estudos realizados por Gatti, Barreto e André (2011) sobre as políticas docentes no Brasil apontam que as novas realidades contemporâneas, preocupadas com a educação como um direito humano e entendendo o direito à educação como o direito à diferença (inclusive curricular), solicitam um novo perfil docente e incidem diretamente nos currículos que circulam tanto nas escolas como nas instituições formadoras.

Gatti et al. (2011) afirmam que os modos de gestão do currículo constituem uma das maneiras por meio das quais a política docente se efetiva, se materializa, ganha vida. As autoras apontam indícios de que o currículo é um território em disputa social, e que essa disputa pode ser percebida, inclusive, a partir da concepção de currículo defendida por cada uma das partes interessadas. Nos referenciais nacionais, embora se busque responder à demanda social de inserção de questões como pluralidade cultural, gênero e sexualidade e meio ambiente, entre outros temas atuais, o currículo ainda é estruturado de forma dicotômica e hierárquica. De um lado estão as áreas do conhecimento, e de outro, os temas considerados transversais.

Ao contextualizar as questões sobre políticas curriculares da diversidade e políticas da igualdade no conjunto das políticas de formação docente do governo federal, Gatti et al. (2011) põem em evidência a tensão existente entre esses dois campos e a predisposição do Ministério da Educação (MEC) em romper com o dualismo e ofertá-las de forma articulada, em que pese ao fracasso dessa articulação identificado na análise das autoras.

A partir dos anos 1990, embalado pelo avanço do neoliberalismo, o debate acerca das políticas públicas contrapunha políticas universais às políticas focais. Quando da formulação das primeiras proposições em torno de políticas de promoção da igualdade racial, uma das críticas era de que se tratava de políticas focalizadas, destinadas a grupos específicos, com forte inspiração neoliberal. É importante ressaltar que, para se alcançar uma efetiva equidade

étnico-racial na sociedade brasileira, faz-se necessário repensar o paradigma das políticas públicas centrado na dicotomia políticas universais versus focalizadas (SILVA; GUIMARÃES, 2015). No caso brasileiro, a combinação dessas políticas e a tentativa de desenvolvê-las de forma simultânea têm se mostrado um desafio promissor.

Considerando que a população negra constitui a maioria da população brasileira, a formulação de políticas locais para esse grupo específico incide diretamente na oferta de políticas universais. Por outro lado, a literatura pertinente ao tema revela que as práticas racistas na escola constituem obstáculos à aprendizagem de estudantes negros/as, quando não os afastam desse espaço. Desse modo, o argumento de que políticas de equidade racial feririam o princípio de um universalismo abstrato, assentado em uma noção igualmente abstrata de cidadão, não se sustenta frente a esse contexto.

Na realidade brasileira, as políticas específicas não se destinam apenas às populações específicas que tencionam beneficiar diretamente. No campo da educação, as proposições visam, em última instância, educar as pessoas, enfatizando crianças e jovens, para o convívio com a diferença e o respeito à história e à cultura dos diversos povos que formaram o Brasil. Sejam elas direcionadas para as relações de raça, de etnia, de gênero, de sexualidade, de geração, de inclusão ou qualquer outra subjetividade humana, destinam-se ao benefício de toda a população brasileira. O que se busca é repensar as bases das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas sobre as quais se assenta a política educacional brasileira.

Desse modo, um dos maiores desafios da atualidade para os profissionais da educação é dar materialidade a uma política curricular que trate pedagogicamente as diferenças de forma equitativa e respeitosa. A implementação dessa política educacional é um exercício em busca de uma educação de qualidade e em busca de uma sociedade mais democrática.

No caso da política de educação para as relações étnico-raciais, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena tem mediado esse processo em construção. Sua institucionalização é uma política pública educacional de afirmação da população negra, que compõe o conjunto das políticas de promoção da igualdade racial no campo da educação. Como afirma Gonçalves e Silva (2013, p. 2), “trata-se de uma política curricular de reconhecimento e de reparação de desigualdades”. Ela integra o grupo de políticas de reconhecimento das desigualdades e discriminações raciais contra os negros no Brasil e objetiva enfrentar a injustiça nos sistemas educacionais do país. Por isso, para Gomes (2009), a política vincula-se à garantia do direito à educação e requalifica esse direito ao acrescentar-lhe o direito à diferença.

O processo de instituição da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constitui-se, portanto, como referência para a construção de uma educação antirracista no Brasil. Conhecer a legislação que institucionaliza a política é um passo fundamental para sua implementação.

1.3 Marco legal da política de educação para as relações étnico-raciais no Brasil

As iniciativas no campo da educação empreendidas, historicamente, pelo movimento negro no Brasil são indícios de que esse movimento social sempre considerou a educação escolar como uma prática poderosa para ascensão social de seu povo. Vários estudos (ROMÃO, 2005; SANTOS, 2005; GOMES, 2009) apontam que, além de promover os seus próprios processos de escolarização, o movimento negro brasileiro reivindicou e continua a reivindicar a inclusão da população negra na escola pública em todos os níveis de ensino. Entretanto, como se sabe, o espaço escolar é marcadamente discriminatório e excludente para essa população, resultando num aproveitamento desigual e exigindo-lhes maior grau de empenho para que consigam atingir o sucesso escolar (PAIXÃO, 2008).

Ao perceber que o tipo de política educacional adotado no Brasil desconsiderava a população negra, a atuação do movimento negro brasileiro no século XX elegeu a educação como uma forte bandeira de luta e buscou evidenciar a necessidade de introduzir o estudo da História da África nos currículos escolares, discutir o papel da professora e do professor na descolonização do ensino e considerar a aprendizagem pela prática cultural como elemento importante para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem da população negra⁵.

De acordo com Gomes (2010a, p. 04),

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros.

Para a referida autora, o olhar do movimento negro para a educação trouxe, para além das reivindicações, problematizações teóricas e ênfases específicas, que dão materialidade a um pensar sobre a educação construído a partir do ponto de vista do povo negro (GOMES,

⁵ Proposições resultantes dos debates realizados no VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado no Recife em julho de 1988.

1997). Dentre as contribuições apontadas, destacamos a ênfase na história de luta e resistência do povo negro (invisibilizada ao longo da história do país) e a consideração de que existem diferentes identidades no espaço escolar.

É nesse sentido que compreendemos o processo de instituição da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira como resultado das lutas do movimento negro contra o racismo existente na sociedade brasileira, ou, dito de outra forma, como parte do embate histórico empreendido por este movimento em busca de caminhos possíveis para a construção e o fortalecimento de uma identidade étnico-racial positiva para a população negra no Brasil.

As ações empreendidas pelo movimento negro ao longo do século XX e suas articulações com políticos aliados da luta antirracista deram origem à legislação local, que terminou por reverberar na legislação nacional. Conforme aponta Santos (2005), nas últimas décadas do século XX uma série de leis foi aprovada em diversas regiões do país, objetivando incluir nos currículos das redes de ensino estaduais e municipais disciplinas referentes à História dos Negros no Brasil e do Continente Africano⁶. Embora as referidas leis não tenham se efetivado ou induzido políticas públicas, como pontua Gomes (2009), certamente a existência e o texto dessas leis atuaram como referências no processo de elaboração da legislação federal.

Atualmente, no que se refere à legislação encontramos avanços significativos e capazes de orientar políticas e práticas de uma educação comprometida com a superação do racismo e das desigualdades étnico-raciais. Entretanto, o desconhecimento dos dispositivos legais para a implementação de uma educação antirracista é apontado como um dos empecilhos para sua efetivação.

Desse modo, a LDB, alterada pela Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, formam um conjunto de documentos indispensáveis ao conhecimento de gestores/as, professores/as e outros profissionais da educação comprometidos com uma educação de qualidade para todos.

⁶ A Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 1989; a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte/MG, promulgada em 1990; a Lei nº 6.889, de 5/9/1991, do município de Porto Alegre/RS; a Lei nº 7.685/94, de 17/1/1994, do município de Belém/PA; a Lei nº 2.221, de 30/11/1994, do município de Aracaju/SE; a Lei nº 2.251, de 31/3/95, do município de Aracaju/SE; a Lei nº 11.973, de 4/1/96, do município de São Paulo/SP; a Lei nº 2.639, de 16/3/98, do município de Teresina/PI; e a Lei nº 1.187, de 13/9/96, de Brasília-DF (SANTOS, 2005).

A Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, é uma das primeiras iniciativas do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores. Ela altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao introduzir os Arts. 26-A e 79-B determinando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira⁷, bem como estabelecendo a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” nos calendários escolares.

Estabelece também o conteúdo que deve ser abordado: “os estudos da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Art. 26-A, § 1º), e recomenda que os conteúdos devem ser ministrados “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras” (Art. 26-A, § 2º).

Trata-se, portanto, de uma modificação na lei orgânica e geral da educação brasileira, incorporando à referida temática as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. Desse modo, a não-observância do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares significa infringir a Lei.

O texto da alteração da LDB foi bastante criticado, à época, por considerar-se, como afirmou Santos (2005), que a legislação era genérica e demonstrava certa despreocupação com uma implementação adequada. Indica, o autor, que não se estabeleciam metas, não se referia à qualificação das professoras e dos professores nem à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino ou cursos de graduação para se adaptar às novas necessidades. Contudo, nos documentos de regulamentação da referida lei, o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004, ambos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), encontramos referenciais para a sua implementação.

O Parecer CNE/CP 03/2004 foi elaborado sob a responsabilidade da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁸, a partir de ampla consulta a diversas pessoas e grupos do movimento negro, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e professores que desenvolvem trabalhos sobre a temática das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004). O documento oferece caminhos possíveis para que os sistemas de ensino tenham parâmetros e

⁷ Em 2008, a promulgação da Lei nº 11.645 altera o mesmo Art. 26A estendendo a obrigatoriedade para o ensino de histórias e culturas dos povos indígenas.

⁸ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é reconhecida ativista e intelectual da causa negra. Pesquisadora das relações étnico-raciais e africanidades brasileiras. Foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006. É professora titular de Ensino-Aprendizagem das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e integra o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFSCar.

condições de efetivar os preceitos da Lei nº 10.639/03, explicita os princípios orientadores da política educacional e faz recomendações para a formação de professoras e professores, a forma e os conteúdos que devem ser abordados, a necessidade de investimentos em pesquisas, bem como a produção e aquisição de materiais didáticos.

A Resolução CNE/CP 01/2004, fundamentada no referido parecer, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem adotadas pelas diversas instituições de ensino, inclusive aquelas que atuam em programas de formação inicial e continuada de professoras e professores; e destaca que o cumprimento das referidas diretrizes será considerado na avaliação das condições de funcionamento das instituições de ensino. Apresenta os objetivos de cada uma das temáticas em questão, aponta as atribuições de cada ator dos sistemas de ensino e indica possíveis parceiros para subsidiar e trocar experiências com os sistemas e estabelecimentos de ensino na implementação da política, como: os grupos do Movimento Social Negro (inclusive grupos culturais), as instituições formadoras de professoras e professores e os núcleos afro-brasileiros de estudos e pesquisas.

Por sua vez, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, elaborado pelo MEC, por meio da Secretaria de Alfabetização, Formação Continuada e Diversidade (SECADI), em conjunto com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), mostra os esforços empreendidos pelo governo federal para fomentar e acompanhar a implementação da alteração da LDB.

O referido Plano, lançado em 13 de maio de 2009, foi construído com a participação da sociedade civil e do movimento negro, ao longo de seis encontros, que foram denominados “Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei nº 10.639/03”, realizados durante o ano de 2008. O processo de construção do documento contou também com a participação de instituições como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). As instituições foram representadas por membros participantes do seu quadro, nomeados por portaria ministerial, sendo responsáveis pela produção do documento base que orientou a discussão da sociedade civil nos seis encontros regionais.

Na apresentação do Plano de Implementação, consta que seu objetivo é fortalecer e institucionalizar as orientações disponibilizadas na Lei nº 10.639/2003, no Parecer CNE/CP

03/2004 e na Resolução CNE/PC 01/2004, destinadas às instituições educacionais sobre suas atribuições na implementação dessa política.

O documento delimita e explica minuciosamente as atribuições e ações que devem ser adotadas pelas diversas instituições educacionais, fundamentando-se em seis eixos temáticos: 1) Fortalecimento do Marco Legal; 2) Política de Formação Inicial e Continuada; 3) Política de Materiais Didáticos e Paradidáticos; 4) Gestão Democrática e Mecanismos de Participação Social; 5) Avaliação e Monitoramento; e 6) Condições Institucionais (SILVA, C., 2009).

Como é possível notar, essa política curricular propõe-se a modificar a escola, alterando-a na estrutura, uma vez que exige um outro conhecimento e a mudança de atitude dos atores da comunidade escolar em seus mais diversos níveis de atuação.

Ainda segundo Gomes (2009, p. 40),

Com avanços e limites, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras.

Ao considerarmos que o racismo antinegro constitui elemento estruturador das relações sociais e institucionais que foram estabelecidas no Brasil, podemos concluir que, por consequência, a política curricular do ensino de história e cultura afro-brasileira propõe modificações para a estrutura da própria sociedade brasileira. Partindo desse princípio, não será difícil compreender o nascedouro das dificuldades vivenciadas e enfrentadas no exercício de sua implementação. Como assinala Gonçalves e Silva (2013, p. 2),

Uma sociedade cuja herança da colonização europeia é valorizada não como um dos componentes da cultura nacional, mas como aquele em que todos deveriam privilegiadamente se pautar, os descendentes de europeus estão convencidos de que os valores, conhecimentos, tradições que herdaram de seus avós migrantes são universais.

Nesse sentido, a política põe em evidência o questionamento ao modelo único de escola e, dentro dele, a seleção e hierarquização dos conhecimentos curriculares, bem como as “dificuldades frequentes de pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, notadamente brancos e negros, indígenas e não indígenas conviverem em relações de igualdade e respeito” (GONÇALVES E SILVA, 2013, p. 2), motivo pelo qual, como sugere Oliveira (2011), ela é um instrumento que pode criar as condições para a transformação das relações de subalternidade na educação brasileira, pois se propõe a ampliar o foco dos currículos,

assumindo novas abordagens interpretativas sobre a identidade nacional, com alguns pressupostos não-eurocêntricos.

Nesse processo, a formação docente ganha papel relevante, uma vez que “o desafio de contar e aprender uma história outra e fazer dela um elemento de novas perspectivas políticas, epistemológicas e identitárias nos processos educacionais” (OLIVEIRA, 2011, p. 11) não está mais apenas a cargo dos movimentos negros, mas de todos os profissionais da educação. Todavia, concordamos com o autor: esse continua sendo um campo de disputas, conflitos e negociações. E, portanto, “a produção de novas enunciações e espaços de enunciações” dependerá durante muito tempo ainda da capacidade de luta e organização coletiva da população negra brasileira para dar materialidade à intencionalidade da Lei e suas diretrizes.

Nas pesquisas e nos estudos que se preocupam com essa questão⁹, a formação de professoras e professores aparece em duas perspectivas: ora como maior obstáculo a ser enfrentado, ora como uma estratégia relevante para garantir o sucesso do processo de construção e vivência da política educacional. Entretanto, como bem lembram Oliveira e Lins (2013), os avanços conquistados a partir da produção acadêmica que existe nesse campo concentram-se em elementos históricos, jurídicos e ideológicos. As questões propriamente pedagógicas e teóricas da formação docente, bem como das vivências e práticas escolares ainda estão em processo de produção.

Gatti et al. (2011) afirmam que as preocupações com a educação, com a formação de professores e suas condições de trabalho aparecem como uma questão importante na sociedade atual, exatamente porque resultam das “demandas e das pressões de variados grupos sociais” (p. 13). Ao lado do movimento negro e do movimento indígena, os movimentos sociais do campo, destacados no trabalho de Maria do Socorro Silva (2009), se constituem exemplos dessas demandas e pressões.

Convidando-nos a refletir sobre os sentidos e significados de uma educação contextualizada, Socorro Silva (2009) identifica e reconhece os movimentos sociais do campo como protagonistas da construção e do desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a educação do campo, inclusive no que se refere à elaboração de um marco jurídico específico para esta educação, assim como dá visibilidade e audibilidade às escolas do campo e suas práticas, temáticas, como bem lembram Gatti et al. (2011), ainda silenciadas no âmbito da formação de professores e da prática pedagógica.

⁹ Silva, C. (2009, 2013); Oliveira (2011); Gomes (2012); Gonçalves e Silva (2013) entre outros.

Assim, uma das contribuições da autora para este campo de pesquisa é exatamente o questionamento ao modelo único de escola que não mais condiz com a realidade e as necessidades contemporâneas da educação brasileira, nem no campo, nem na cidade. Todavia, as novas exigências ao trabalho docente e entre elas o trato político e pedagógico da diversidade, ainda assustam e incomodam docentes e outros profissionais da educação que habitualmente foram preparados para lidar com a igualdade e não com a diferença.

O conjunto dos estudos realizados no campo da Educação e Relações Étnico-Raciais no Brasil permite-nos afirmar que embora os dispositivos legais sejam elementos essenciais para a inclusão das temáticas da educação das relações étnico-raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino, não são suficientes para sua efetiva implementação. Entretanto, supúnhamos que mesmo diante das *situações limites*, as políticas públicas afirmativas e a prática pedagógica traziam contribuições para o combate ao racismo e a para a valorização da identidade negra.

Quando nos debruçamos sob o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 no Recife, por exemplo (SILVA, C., 2009), percebemos que em meio a conflitos e contradições, a Rede Municipal de Ensino estava tornando-se referência para as secretarias de educação locais, no que se refere à inclusão da temática étnico-racial em seu território institucional¹⁰. Entretanto, esta inclusão ainda apresenta aspectos que tornam muito vulnerável o processo de institucionalização da temática. Tanto na formação continuada das professoras e dos professores quanto nos conteúdos programáticos destinados às(aos) alunas(os) da rede, tais temáticas vêm sendo desenvolvidas ainda de forma aleatória, ou pontualmente nas datas comemorativas: 21 de março (Dia Internacional de Luta contra a Xenofobia e Todas as Formas de Discriminação Racial) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra).

Os limites, avanços e desafios do processo de implementação da Lei, no Recife, dialogam com os resultados do processo de implementação em âmbito nacional. A Pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03, coordenada pela professora Nilma Lino Gomes (2012), revelou a descontinuidade de muitas das ações educativas na perspectiva da igualdade étnico-racial, ainda durante a escolha das escolas que foram campo da pesquisa.

Os resultados do trabalho de campo apontaram que “em muitas realidades brasileiras a efetivação dessa legislação nas práticas pedagógicas ainda depende da ação de atores

¹⁰ Em 2012, o Conselho Municipal de Educação da Cidade do Recife publicou a Resolução nº 02/2012 que define normas e orienta a política de educação para a cidade do Recife, com o objetivo de promover a educação para as relações étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

específicos, não sendo incorporada na proposta pedagógica e curricular da escola” (GOMES, 2012, p. 340), o que, sem dúvida, fragiliza a continuidade do trabalho, caso os profissionais que são referências nessa implementação necessitem sair da instituição escolar por algum motivo. Essa pesquisa destacou ainda que as dificuldades, das mais diversas ordens que se pode constatar – política, ideológica, culturais, regionais, financeiras e técnicas -, evidenciam a ideia de que “a gestão da (e para) a diversidade é um grande desafio para os sistemas de ensino e sofre resistências de diversas ordens” (GOMES, 2012, p. 341), situação presente na realidade do Recife.

Considerando esse contexto, não será difícil compreender o nascedouro das dificuldades vivenciadas e enfrentadas no exercício de sua implementação. Tais dificuldades são reflexos da ideia enraizada de inferioridade do negro e superioridade do branco, que ainda na atualidade sustenta o racismo e as desigualdades étnico-raciais no país.

Entretanto, um estudo exploratório, no qual buscamos analisar a percepção de professoras e professores em formação (inicial e continuada) sobre a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira (SILVA, 2013), revelou que, 10 anos após a institucionalização da política, a inclusão da temática nos currículos escolares já não causa tanto estranhamento. Ou seja, parece-nos que esta realidade é indicativa de que, embora a alteração da LDB ainda não esteja sendo cumprida em todas as escolas, ou aconteça de forma vulnerável em alguns contextos, existe um debate público instalado sobre esta questão na sociedade brasileira.

Nenhuma professora ou professor que participou do estudo questiona, por exemplo, se existe ou não existe racismo no Brasil, como acontecia há alguns anos. Em seus discursos aparece inclusive a cobrança em relação ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira ainda não ser vivenciado pela maioria das escolas. Em sintonia com uma formação específica, esses docentes construíram um discurso sobre a importância da inclusão da temática no espaço escolar, embora ainda apresentem dificuldades para vivenciar esse currículo. Contudo, o discurso é indicativo de que estamos vivenciando um momento de mudança, de transição.

Observando a grande quantidade de atividades, programas, projetos e ações que foram desencadeadas pela legislação e pela política curricular parece-nos que, não de forma tranquila, a disputa curricular está instalada na sociedade brasileira e no interior das escolas. Entretanto, a perspectiva epistêmica dessas ações educativas nem sempre apresenta distanciamentos significativos das práticas eurocêntricas que produziram a suposta inferioridade da população negra no Brasil.

1.4 A Construção e o Alinhamento do Texto e dos Contextos

O contexto exposto explicita que a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes curriculares são políticas educacionais de ação afirmativa voltadas para a população negra, que com avanços e limites possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. A forma como a política vem sendo implementada aponta que a construção e o enraizamento de práticas pedagógicas voltadas para esta temática constituem um processo longo, que apresenta limites e lida com contradições. Dessa compreensão emergem a questão central da investigação: quais são as práticas pedagógicas escolares que estão sendo desenvolvidas para a institucionalização do ensino de história e cultura afro-brasileira no Brasil e como elas são construídas no cotidiano das relações da comunidade escolar? Conhecer essas práticas, identificar características comuns entre elas, discutir suas possibilidades de socialização é a que nos propomos.

No sentido de encontrar respostas para a questão formulamos como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras desenvolvidas institucionalmente em duas escolas públicas brasileiras. E como objetivos específicos buscamos: 1) caracterizar as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras desenvolvidas institucionalmente em duas escolas públicas brasileiras; 2) compreender o envolvimento da comunidade escolar na construção e vivência das práticas desenvolvidas; 3) sistematizar os conceitos e/ou as ideias que sustentam o desenvolvimento das práticas, evidenciando aproximações e distanciamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e 4) identificar elementos comuns apresentados na vivência dessas práticas que possam ser caracterizados como mecanismos de enraizamento e permanência dessas práticas.

Nas escolhas teórico-metodológicas nos orientamos por duas ideias: que o racismo antinegro, como ideologia e como prática de dominação social, é elemento estruturador das relações sociais, étnico-raciais e pedagógicas vivenciadas na sociedade brasileira (CUNHA JR., 2013) e que raça, como discute Munanga (2000), é uma construção social forjada nas tensas relações de dominação e poder entre brancos e negros, europeus e não-europeus.

Desse modo, biológica e cientificamente, as raças não existem (MUNANGA, 2000). A biologia cumpriu o papel de fornecer os elementos para que a ideia de raça fosse transformada no racismo científico do século XIX (SANTOS, 2002). Assim, como realidade biológica a única raça que existe é a raça humana, mas como realidade social e política, a ideia de raça continua operando como construção social de dominação e de exclusão (MUNANGA, 2000).

Todavia, utilizada inicialmente para justificar, cientificamente, a supremacia branca, a categoria raça foi assumida pelo movimento negro como instrumento estratégico na luta contra o racismo e as desigualdades raciais¹¹.

A partir dessa perspectiva nos aproximamos dos Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos como abordagem teórica-metodológica em diálogo com a Afrocentricidade como posição epistemológica, compreendendo-os como possibilidades de produção de um conhecimento de ruptura com a hegemonia do pensamento eurocêntrico.

Os Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos, como abordagem teórica profundamente enraizada na dimensão do *locus* de enunciação do sujeito que fala, possui como questão central o desvelamento da articulação entre modernidade/colonialidade e suas implicações na organização da dominação eurocentrada. Como eixo de luta e ferramenta de análise aponta e quer transformar a matriz colonial presente em todos os países da América do Sul, que estruturou e mantém as relações de poder no Estado-Nação por meio da dupla forma de dominação colonialismo/colonialidade. Para esta abordagem, raça é uma construção mental inventada para hierarquizar as populações mundiais, segundo a gradação da sua cor e “naturalizar” o padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno (QUIJANO, 2005).

A Afrocentricidade é “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p. 93). Para este pensamento, longe de ser um termo essencialista, o “africano” trata-se de um construto do conhecimento: ser africano é ser uma pessoa que participou dos 500 anos de resistência à dominação europeia (ASANTE, 2009), e como essa atuação dos africanos vem acontecendo na margem da experiência europeia, a Afrocentricidade é portanto uma questão de localização: trata-se do movimento de corrigir esse deslocamento e posicionar o africano no centro de sua história.

Buscando evidenciar as vozes, o pensamento e a produção da população negra, adotamos a etnografia como possibilidade metodológica adequada para o trato das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, por sua capacidade de amplificar as vozes dos sujeitos outrora silenciados.

Abordamos a categoria práticas pedagógicas a partir da conceituação que Souza (2009) lhe atribui como uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, com

¹¹ Neste trabalho utilizamos o termo raça para identificações baseadas em características físicas e o termo etnia para identificações baseadas em características culturais.

intencionalidades explícitas e assumidas pelo conjunto da comunidade escolar. E direcionamos o olhar para as práticas pedagógicas enraizadas: aquelas que resultam de uma reflexão crítica do grupo, não são repetidas mecanicamente, possuem fundamento, uma finalidade construída, explicada e argumentada pelas pessoas que protagonizam o trabalho pedagógico na escola. Para analisar as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, nos apoiamos no pensamento negro em educação e no pensamento do educador Paulo Freire, como pilares orientadores do olhar pedagógico.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas públicas municipais, nas cidades de Campinas – São Paulo e Salvador – Bahia, indicadas como instituições que possuem práticas pedagógicas de enraizamento intenso no trabalho com a educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E para o tratamento, a produção e a análise dos dados adotamos a Análise de Conteúdo (AC), na perspectiva de Laurence Bardin (2011). Por meio da análise temática buscamos evidenciar os sentidos dos núcleos de sentido e significação das informações.

O texto foi organizado em cinco capítulos sucedidos pelas considerações finais. Nessa introdução procuramos contextualizar o objeto de estudo apresentando a gênese de nossa curiosidade epistemológica, por meio da construção da política nacional de educação para as relações étnico-raciais, como uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil e os embates e desafios gerados nesse processo de construção.

No segundo capítulo realizamos uma discussão teórica a respeito dos processos de construção da identidade, da memória e da cultura da população negra no Brasil, objetivando ressaltar as especificidades das relações étnico-raciais que se desenvolveram na sociedade brasileira e suas repercussões no campo da educação e nas práticas educativas. Evidenciamos que os conceitos não podem ser tomados desarticuladamente ou dissociados do processo histórico que os produziu. A partir dessa compreensão e dos pilares orientadores do olhar pedagógico aprofundamos os usos e sentidos do termo prática pedagógica na produção acadêmica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), visualizando um panorama nacional sobre o que é denominado de prática pedagógica durante a década 2003-2013.

No terceiro capítulo, abordamos os aportes teórico-metodológicos da pesquisa. Situamos os Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos como as lentes que orientam a pesquisa, a partir de uma posição afrocentrada e destacando a relação da educação com a perspectiva da interculturalidade crítica; discutimos a utilização da etnografia em pesquisas sobre aspectos singulares da vida e da cultura do povo negro, bem como sua adequação para a

discussão de práticas do cotidiano escolar; apresentamos o universo, o campo e os sujeitos da pesquisa, tratando minuciosamente o contexto e detalhando os caminhos percorridos na vivência do trabalho de campo.

No quarto capítulo, apresentamos as escolas que compuseram o campo empírico da pesquisa, e as nuances específicas que caracterizam a prática pedagógica de cada uma delas, no trato da educação para as relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Abordamos o bairro onde as escolas estão situadas, a representação da escola para as comunidades às quais pertencem, a infra estruturação de cada instituição e as formas pelas quais cada unidade escolar constrói e vivencia suas práticas pedagógicas.

No quinto capítulo, aprofundamos a análise e interpretação das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, a partir da descrição dos contextos, dos conteúdos e das situações que permeiam a construção e a vivência das práticas pedagógicas. Num segundo momento, discutimos os conceitos e as ideias que orientam o desenvolvimento das práticas e suas aproximações e seus distanciamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana. Finalmente, identificamos elementos que podem ser caracterizados como mecanismos de enraizamento e permanência dessas práticas pedagógicas no espaço escolar.

Ressaltamos que a substancial descrição sobre as regiões/estados/municípios/escolas e salas de aula cumpre o papel de evidenciar os cuidados na construção do dado etnográfico, na sua relação com os diversos contextos que o possibilitam e as conexões com a dimensão identitária das pessoas envolvidas na pesquisa, como sugere Oliveira (2013). Portanto, se configura como um imperativo da perspectiva metodológica para situar a compreensão e análise do objeto.

Nas considerações finais, tecemos reflexões acerca das possibilidades, dos limites e dos desafios vivenciados no processo de construção das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras. Evidenciamos, a despeito dos limites e desafios enfrentados, que existem experiências educativas ocorrendo nas escolas que apresentam práticas enraizadas no trato da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e podem ser tomadas como referências inspiradoras no processo de consolidação da política educacional de educação das relações étnico-raciais.

2 LUGARES DE RESISTÊNCIA DO POVO NEGRO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A chuva lava a pele do leopardo, mas não remove as pintas.
Provérbio africano
(LOPES, 2005)

O capítulo delimita as bases teóricas utilizadas na pesquisa. A partir da compreensão dos lugares de resistência, por meio dos quais a população negra construiu e vivenciou seus sentidos de identidade, memória e cultura negras, discutimos os conceitos associados aos processos históricos que os produziu. Apresentamos o Pensamento Negro em Educação e o Pensamento de Paulo Freire como pilares orientadores do olhar pedagógico, apontando pontos de convergência entre ambos. Aprofundamos a discussão sobre prática pedagógica, categoria teórica central da pesquisa, a partir da contribuição de João Francisco de Souza (2009) e da produção da ANPED no período entre 2003-2013. E por fim, abordamos a prática compreendida como ritual pedagógico.

2.1 Memória, Cultura e Identidade Negras

Na realidade brasileira os conceitos de memória, cultura e identidade negras não podem ser tomados desarticuladamente. Nesse sentido, a identidade negra se apresenta como o polo articulador dos demais conceitos, uma vez que funciona como o impulso mobilizador da população negra como sujeito político coletivo.

Para Gomes (1995, p. 44),

Ao discutimos a identidade do negro brasileiro não podemos dissociá-la de seu processo histórico. O resgate da cultura, a defesa da igualdade social, econômica e educacional, com respeito às diferenças, só podem ser realizados se acompanhados da devida contextualização histórica desse grupo étnico/racial e da construção da memória.

De acordo com Olga Von Simson (2003), a memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e transmiti-las às novas gerações. Ela pode ser coletiva ou individual, oficial ou marginal e só existe em diálogo com o esquecimento. “É a cultura de cada um de nós, constituída pelos processos de socialização que vivenciamos, que nos permite decidir o que deve ser lembrado, separando-o daquilo que deve ser esquecido” (VON SIMSON, 2003, p. 15).

A tradição oral cumpre um papel bastante significativo para as sociedades africanas tradicionais¹². Nessas sociedades a memória desenvolve função fundamental atuando como elemento agregador e produtor de sociabilidades. O poder bélico e aglutinador da memória é reconhecido inclusive por práticas vivenciadas durante o tráfico transatlântico de africanos. Conta-se que

antes de deixar o porto do Ouidah, na atual República do Benin, os africanos escravizados eram levados à árvore do esquecimento – plantada pelo rei Agadja em 1727. Depois de nove voltas dadas pelos homens – as mulheres davam sete – acreditava-se que origens, identidade cultural, lembranças de suas moradas e de suas localizações geográficas perdiam-se no limbo. A memória era reconhecida pelos mercadores de escravos como uma poderosa arma de resistência¹³.

Este e outros esforços diversos foram empreendidos para que a força da memória não se manifestasse entre os africanos arrancados de suas terras, de suas vidas, de suas formas de existir e pensar durante o regime escravista. Por outro lado, no pós-abolição o Estado brasileiro criou e implementou políticas explícitas e tácitas de branqueamento da população.

Conforme aponta Nobles (2009), o embranquecimento é um ataque psicológico ao senso fundamental dos afro-brasileiros sobre o significado da pessoa humana, cujo objetivo é incutir a ideia de que ser humano é ser branco. Para o autor,

Por mais de 400 anos, os africanos no Brasil souberam que eram africanos, e que os portugueses eram os inimigos da liberdade. Lutaram e morreram continuamente para libertar o seu povo da escravidão. O processo de “embranquecimento” durou por cerca de 115 anos. Evidentemente, cem anos de “embranquecimento” causaram mais danos psíquicos aos africanos do que quatrocentos anos de escravidão racista e dominação colonial (NOBLES, 2009, p. 287).

Embora o poder da árvore do esquecimento possa ser questionado pela sobrevivência da raiz africana no Brasil e em toda diáspora negra, os efeitos devastadores do branqueamento sofrido pelos descendentes de africanos no Brasil causaram danos de ordens diversas: materiais, psicológicos, sociais entre outros, que prejudicam a construção de suas identidades até os dias atuais.

Por isso, assumindo uma perspectiva afrocentrada, afirma Nobles (2009) que a diáspora africana necessita voltar ao passado e reconstituir o significado de ser africano, que o

¹² Cunha Jr, 2010; Von Simson, 2003 entre outros.

¹³ Disponível em: <http://diariodoandre.com/2010/08/12/volta-inversa-na-arvore-do-esquecimento/> Acesso em: 21 maio 2012.

poder opressor tentou esvaziar da mente do povo negro. Para o autor, embora o ataque psicológico opressor contra a humanidade dos africanos não tenha destruído o africano dentro da população negra diaspórica, ele alterou a sua percepção e a sua crença no senso de africanidade. E o senso alterado de consciência tornou-se o problema fundamental da população negra na África e na diáspora.

Afirma Lucilia Neves (2000) que história e memória são suportes das identidades individuais e coletivas, uma vez que possuem uma inter-relação dinâmica. Como anuncia a autora, a memória evoca o passado, para constituir-se forma de preservação e retenção do tempo, salvando-o do esquecimento e da perda. E, dessa forma, ambas se tornam base das identidades por meio de um processo que possui as marcas do passado, mas é visto e compreendido com as lentes do tempo presente.

Durante centenas de anos o Estado brasileiro (Colônia, Império e República) investiu no esquecimento e na invisibilidade da história e da memória da população de origem africana no Brasil. O objetivo era o desaparecimento físico e simbólico dessa população. Entretanto, em que pese os esforços do Estado, o “Brasil é em grande parte uma reinvenção dos legados materiais e imateriais das sociedades africanas, reprocessados nas realidades do escravismo criminoso e do capitalismo racistas” (CUNHA JR, 2013, p. 01).

Em uma palavra, memória negra é o legado da luta permanentemente empreendida pelos africanos escravizados e seus descendentes no Brasil para garantir a sobrevivência física e simbólica dessa população, âmbito no qual, historicamente, o espaço da cultura tem sido de grande importância.

A visão eurocêntrica que reduz a cultura a entretenimento, brincadeira e festa elegeu o espaço cultural como o “lugar permitido” à população negra na sociedade brasileira¹⁴. Por esse motivo, nos acostumamos a ver negras e negros destacando-se na música, na dança, no futebol... mas estranhemos quando encontramos negros que são advogados, médicos ou engenheiros. Todavia, possibilitou dessa forma que a população negra organizasse seus espaços de sociabilidade, a partir da apropriação do espaço cultural, concretizado por meio de suas manifestações e organizações culturais.

Neste processo, as religiões de matriz africana cumprem um papel significativo, uma vez que é a crença em suas divindades que atua como elemento unificador entre os vários povos africanos que forçadamente foram trazidos para o Brasil. É por meio da festa que estas

¹⁴ A visão europeia pode ser ou não eurocêntrica. Por isso a referência não é a visão europeia, uma vez que ela pode possuir múltiplas possibilidades: pode ser conservadora, progressista, moderada etc. Falamos da visão eurocêntrica, aquela que só enxerga os valores da Europa como válidos.

peessoas encontram formas para continuar a reverenciar as divindades que trouxeram da África. Assim, a fé dos povos negros em suas divindades é responsável também pela criação de tradicionais manifestações culturais: o maracatu de baque virado, o afoxé, as escolas de samba e outras agremiações carnavalescas são exemplos das diversas formas encontradas por este povo para burlar o que lhes é imposto. Contam os mais velhos que, proibidos de professar a sua fé durante os anos de perseguição religiosa no Recife (período de 1937 a 1945 - Estado Novo), algumas gafieiras¹⁵ da cidade realizavam bailes denominados “verde e branco”, “azul e branco”, “vermelho e branco” e enquanto a festa acontecia no salão, as lideranças davam suas obrigações aos orixás nos porões.

Katarina Real, no livro *Eudes o Rei do Maracatu* (2001), destaca a participação de Dona Santa e seu Eudes¹⁶ na criação, em 1938, da Troça Carnavalesca Mista Rei dos Ciganos. Afirmar que a agremiação surge com o firme propósito de ludibriar a perseguição policial do Estado Novo e, disfarçadamente, dar continuidade ao culto aos orixás. Segundo a autora,

No interior da Sede da agremiação, foi armado um tablado de regular altura, destinado às orquestras que animavam as danças internas. Na parte de baixo, separado dos olhos curiosos e leigos, estava um simulacro de Peji, onde discretamente foram colocadas as representações simbólicas dos “orixás”, seus “achés”, pratos, vasilhas e jarros protegidos por uma grossa cortina estampada. Afora a participação no carnaval, todos os meses a Troça *Rei dos Ciganos* promovia um grande baile. Desnecessário se torna dizer que todos os convidados, com certas e honrosas exceções, eram “filhos de santo”. Esses bailes eram, camufladamente, uma homenagem ao “orixá” do mês (REAL, 2001, p. 34).

No centro desse processo destaca-se o importante papel desenvolvido pelas mulheres negras, cuja atuação desde os tempos coloniais contribuiu para a preservação das práticas culturais dos africanos no Brasil. Eram elas que, tendo acesso às cozinhas das casas grandes, buscavam estratégias para preparar e oferecer a comida das divindades. Afirmar Ester Monteiro (2003) que, em sua tradição, as religiões de matriz africana tratam a mulher como a guardiã dos mistérios naturais que lhe dão o poder de conceber a vida. Ela foi consagrada por Olorun (*Olódùmarè*) como a grande mãe (*Ìyá nlá*), a mãe de todos (*Ìyá won*), detentora das potencialidades capazes de provocar a obediência dos homens. Neste contexto, as mulheres

¹⁵ Casas de dança de salão frequentada por casais dos segmentos populares para praticar o samba de salão, que ficou conhecido pelo mesmo nome do local “samba de gafieira”.

¹⁶ Dona Santa (Maria Júlia do Nascimento) foi Ialorixá, Rainha do Maracatu Nação Leão Coroado e do Maracatu Nação Elefante. Tornou-se a mais conhecida Rainha dos maracatus recifenses. Seu Eudes (José Eudes Chagas) foi Babalorixá, fundador e Rei do Maracatu Nação Porto Rico do Oriente.

negras se constituíram as principais responsáveis pela manutenção da memória cultural de seu povo.

As manifestações culturais afro-brasileiras, ancestrais ou contemporâneas resultam desse processo de construção histórica e social do povo negro. A partir de sua origem, formação, organização e atuação, elas contam a história dessa população no Brasil. A partir do espaço da festa tais expressões culturais se constituíram, na verdade, como espaço de convivência, de socialização e dessa forma de construção identitária dos sujeitos, por meio do qual o povo negro se organizou e negociou permanentemente sua sobrevivência, dentro das possibilidades que lhes eram apresentadas (SILVA, 2008). Por meio da festa, mulheres e homens negros preservaram sua ancestralidade; disseminaram um discurso identitário reproduzido nas letras de suas canções; organizaram-se em grupos culturais para aglutinar os seus pares e denunciaram o racismo.

Dessa forma, as manifestações culturais afro-brasileiras são em primeira instância as expressões da organização política da comunidade negra. Uma associação impregnada pelo discurso identitário, que não deixa de ser político e ideológico. Um discurso que, se manifestando através dos símbolos e sentidos, ultrapassa a emissão de palavras, tornando-se capaz de atuar sobre todos aqueles que compartilham o mesmo pertencimento étnico-racial. Portanto, podemos afirmar que é na luta contra o racismo e por meio da resistência cultural que o povo negro ressignifica e reafirma sua existência.

Nessa perspectiva, concordamos com Kabengele Munanga (2000), quando afirma que no Brasil, na verdade, não existe uma única cultura negra, assim como não existe uma única cultura branca, europeia. Quando falamos de cultura negra estamos falando da ação política e ideológica de um grupo para construir uma única identidade mobilizadora, capaz de se contrapor à ideia da inferioridade negra construída pelo grupo branco, elevando a autoestima e promovendo a dignidade do povo negro. A cultura negra é a força vital que dá sentido à existência da população negra, a torna pessoas, seres humanos e, por esse motivo, afirma a sua identidade.

Assim, concebemos a identidade negra como uma referência por meio da qual, a partir da sua relação com o outro, o indivíduo se autorreconhece e se constitui, num processo dinâmico, pessoal e sócio-cultural de construção de uma postura política (SILVA, 2013). Nas palavras de Munanga (2002, p. 82), “uma identidade de resistência, que resulta de uma cultura de resistência”.

Nesse processo de construção/reconstrução identitária, a ancestralidade africana atua como força motora, princípio organizador da vida em comunidade do povo negro.

A ancestralidade na concepção das sociedades tradicionais africanas não diz respeito apenas um extenso grupo de indivíduos com laços de parentesco consanguíneos (pai, mãe, filhos, irmãos, primos, tios, tias avôs avós, etc.), mas, a todos aqueles que constituem uma *ègbé* (comunidade, sociedade) pequena ou grande, que habita em um determinado espaço de terra, compartilhando interesses comuns (SANTOS, M., 2011, p. 10).

Citando Munanga, Santos, M. afirma que “na concepção de tais sociedades, o clã, a linhagem, a família, a etnia são uniões dos vivos e dos mortos” (2011, p. 10). Por sua vez, os ancestrais são os mortos que durante a vida tiveram uma posição social destacada: um rei, um chefe de etnia, um fundador de um clã etc. “Origem da vida e de prosperidade, ponto fixo de referência, o ancestral está sempre presente na memória de seus descendentes através do culto que deles recebe” (SANTOS, M., 2011, p. 10). Com as separações dos grupos de pertença e de famílias, decorrentes do tráfico transatlântico de pessoas, os povos africanos inventaram outras formas para garantir os laços de união entre os vivos e os mortos. E dessa forma, reconstituíram suas comunidades, suas famílias, suas vidas e reinventaram a relação com seus mundos de origem.

Em solo brasileiro, como já apontamos, foi especialmente por meio das religiões de matriz africana que os povos africanos mantiveram sua relação com o mundo de origem recriado no Brasil. Estas religiões “foram para os povos negros, fé e simultaneamente elemento singular de identidade e de validação de suas tradições e culturas” (SANTOS, M., 2011, p. 07). E por esse caminho têm contribuído na construção e reconstrução das identidades subjetivas e coletivas da população negra brasileira. Religiões fundamentadas na tradição oral, foi por meio da oralidade que o legado dos ancestrais nos chegaram em primeira instância: as histórias, os mitos, as religiosidades, as sabedorias diversas.

Entretanto, embora esteja relacionada com o sagrado a ancestralidade é pensada dentro de uma cosmovisão e não de uma religião. Oliveira (2006) estudou a África tradicional, com especial atenção para os 03 Impérios Negros (Gana, Mali e Songai) e afirma que mesmo consideradas as especificidades de cada clã ou sociedade africana e suas flagrantes diferenças, há uma estrutura comum que orienta e organiza a vida social, política e cultural no continente antes da invasão europeia. Nesta estrutura, que ele denominou de cosmovisão africana, os vários elementos do universo se comunicam e se complementam. A vida, a morte, o tempo etc. são ordenados pelo princípio da integração, não há separação entre natureza e política, poder e religião, sagrado e profano, divino e humano. Tudo está articulado em relação a tudo e a ancestralidade é o fio que enreda a ligação. A relação com as forças invisíveis, com os

antepassados, com as normas de funcionamento das sociedades e do cosmos se confundem nessa dinâmica perspectiva relacional (SERRANO; WALDMAN, 2007). Assim, ancestralidade é território de ligação, de relação e de trocas. É sentimento de pertencimento, de acolhimento e de referência que impulsiona a vida, por meio da construção e reconstrução das identidades.

No filme LUV¹⁷ encontramos uma cena que pode ilustrar a discussão. O diálogo que nos interessa tem como cenário as margens do Rio Patapsco e acontece entre tio e sobrinho.

Vincent inicia a conversa afirmando que

- Há muito tempo, um barco chegou a este cais com um jovem escravo. Mais ou menos da sua idade. Ele era especial. Aprendeu sozinho a ler e escrever e ensinou outros escravos. Sabe de quem eu estou falando?

- Frederick Douglass. Responde Woody sem hesitar.

Vincent admirado questiona: - Como você sabe a história dele?

O Woody responde com simplicidade: - Aprendi na escola. Na aula de História.

E Vincent conclui: - Que legal. É ótimo que estejam ensinando isso... Toda vez que você começar a achar que não vai conseguir alguma coisa, lembre-se dos seus ancestrais. É isso que está no seu espírito. Entendeu?

Na diáspora africana, a ancestralidade atua como a lembrança constante de que a população negra não está sozinha. Pertence a uma comunidade: a comunidade negra diaspórica, que possui especificidades em cada recanto do mundo para onde se espalhou e se recriou, mas que também guarda singularidades que a fortalecem e identificam. Na experiência afro-brasileira o sentido de comunidade foi o que manteve vivos os africanos e seus descendentes no Brasil: os quilombos, as religiões de matriz africana ou as organizações culturais negras organizaram-se a partir de uma lógica comunitária e sobreviveram à escravidão, ao colonialismo e ao embranquecimento porque se mantiveram em comunidade.

Entretanto, a ancestralidade não é essencializada, exatamente porque trata-se da ligação com uma releitura do mundo africano. Como lembra Cunha Jr. (2013), nas sociedades africanas a ancestralidade indica sempre a presença do passado, interferindo na construção de novas realidades pela intervenção das gerações de seres humanos. Ou seja, “a ancestralidade é territorializada” (CUNHA JR., 2013, p. 04). E em território brasileiro, como aponta Eduardo

¹⁷ Drama dirigido por Sheldon Candis e lançado em 2012 que se passa na cidade de Baltimore, no estado americano de Maryland. Conta a história de Woody (Michael Rainey Jr.) um menino negro de 11 anos, criado pela avó, cuja mãe foi dragada pelo mundo das drogas; e seu tio Vincent (Commom) um traficante recém saído da prisão (após passar 08 anos preso) que intenciona ensinar ao sobrinho “coisas do mundo”: o que é ser homem e como deve se portar um homem afro-americano para “resolver todas as suas paradas” e ser respeitado. Em função de seu passado criminoso, Vincent termina por se envolver em um emaranhado de confusões, que o deixam encurralado de tal forma, que sua morte é a perspectiva eminente.

Oliveira (2012a), a partir do contexto diaspórico a população negra criou uma África que é em tudo mais africana que a África que existe no continente africano na atualidade: “Somos africanos ao nosso modo. (...) dentro do nosso próprio tempo, residindo e conflitando com o tempo do outro, que somos nós mesmos” (OLIVEIRA, 2012a, p. 39).

A cosmovisão africana recriada no Brasil é discutida por Oliveira como uma possibilidade de oposição a epistemologia do racismo¹⁸. O racismo antinegro definido como processo de dominação (CUNHA JR, 2013) e elemento estruturador das relações sociais que aqui se estabeleceram fundamenta-se na ideia de inferioridade do negro e superioridade do branco, que justifica e consolida a escravidão a que os povos africanos foram submetidos. Como afirma Gislene dos Santos (2002, p. 55),

A Europa “civilizada”, branca, era tomada como paradigma para a compreensão da cultura do novo mundo, como se fosse possível fazer um transplante de valores. A biologia será a chave mestra para esta compreensão e, como já foi dito, fornecerá os elementos pelos quais a ideia de raça se transformará em racismo científico.

A sociedade brasileira e suas instituições, inclusive a escola, vão se constituir em sintonia com esse projeto colonial que institui o racismo e as práticas racistas em suas instituições. A construção identitária da população negra brasileira acontece de forma distorcida, em função do racismo e do silenciamento que estruturaram as relações étnico-raciais aqui estabelecidas, visando o esquecimento da população negra e seus modos de vida.

Fazer referência à raça ou à cor das pessoas no Brasil ainda é sinônimo de ofensa. Oracy Nogueira (2006, p. 299), que estudou o preconceito nas sociedades brasileira e estadunidense, afirma que, no Brasil,

não é de bom tom ‘puxar o assunto da cor’, diante de uma pessoa preta ou parda. Evita-se a referência a cor, do mesmo modo como se evitaria a referência a qualquer outro assunto capaz de ferir a susceptibilidade do interlocutor – em geral diz-se que ‘em casa de enforcado não se fala em corda’.

O reconhecimento da existência do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial é fato recente na História do Brasil e até bem recentemente esta discussão era realizada quase que exclusivamente por grupos do movimento negro, que ao longo de várias décadas vem denunciando o racismo brasileiro (SILVA, 2013). E foi nesse contexto de enredamento

¹⁸ O autor refere-se à epistemologia do racismo como o termo utilizado por Carlos Moore para definir “o modelo de mais de cinco mil anos que estruturou as sociedades no mundo conhecido, demonstrando como o modo de relacionamento entre os indivíduos e os povos fora francamente racista” (OLIVEIRA, 2012a, p. 36).

do racismo brasileiro que, para Oliveira (2012a), construímos uma ancestralidade territorializada, possível apenas neste país. Utilizando a imagem de um Baobá, o autor ilustra o modo como recriamos a cosmovisão africana no Brasil. Vejamos:

Um Baobá é testemunha de milênios de histórias. Sua presença é ao mesmo tempo rememoração e atualização de memórias antiquíssimas e de experiências contemporâneas. Sua presença é uma autoridade. Sua profundidade é geológica. Sua sabedoria é botânica. Seu sentido é ancestral. Um baobá é inteiro em sua magnitude e é deliciosamente outro em sua generosidade. Desperta, protege, vela e desvenda mistérios que nos constituem como povo-nação nascidos de um único continente e, como o Baobá, semeados pelos quatro cantos do mundo. Nossas raízes são aéreas e subterrâneas ao mesmo tempo: arte de quem soube sobreviver na Diáspora... (...) Nunca esqueçamos: olhamos para o Baobá desde o Brasil. Do lugar de nosso pertencimento. Nossa História. Nossa Cultura. Acontece, que nossa cultura é marcada pelos encontros e dispersões. Nós, negros, que soubemos reunir o que se encontrava fragmentado e que soubemos estilizar as unidades brancas da dominação (OLIVEIRA, 2012b, p. 7-8).

De acordo com o autor, a ancestralidade seria, portanto, uma experiência de forma cultural¹⁹, que dialoga com a experiência africana em solo brasileiro. Oliveira (2012a) apresenta a Filosofia da Ancestralidade como chão filosófico que, em diálogo com outros referentes, pode ser utilizado para a compreensão e a intervenção no campo da educação das relações étnico-raciais brasileiras. Afirmo o autor que tal Filosofia reivindica para seu fazer filosófico a tradição dinâmica dos povos africanos (especialmente os nagôs, jêjes e bantus), mas num contexto latino americano. Seus componentes singulares são: o mito, o rito e o corpo. A Filosofia da Ancestralidade, acrescenta o autor, “tem como desafio a construção de mundos. Tem como horizonte, a crítica da filosofia dogmaticamente universalizante e como ponto de partida a filosofia do contexto. Intenta produzir encantamento, mais que conceitos, mudando a perspectiva do filosofar” (OLIVEIRA, 2012a, p. 30).

A ancestralidade é entendida pelo referido autor para além dos laços consanguíneos ou de parentesco simbólico: “é uma categoria analítica que contribui para a produção de sentidos e para a experiência ética” (OLIVEIRA, 2012a, p. 30). É por meio da ancestralidade como território de ligação e da sua inventividade em busca dos meios necessários para romper as fronteiras e ultrapassar os limites impostos pelas desigualdades raciais em nosso país, que a população negra tem concretizado a ousadia de afirmar sua negritude diante do sonho de branqueamento brasileiro.

¹⁹ A forma cultural “diz respeito ao escopo cultural presente em qualquer narrativa e espaço passível de lhe dar as condições de produção de seu sentido territorializado. É o contexto investido de sentido” (OLIVEIRA, 2012a p. 34).

Desse modo, analisar os sentidos de identidade, memória e cultura negras apresentados nos documentos que orientam a política curricular é um passo fundamental para a compreensão das práticas pedagógicas de valorização da população negra, que estão sendo vivenciadas nas instituições escolares.

2.2 Identidade, Memória e Cultura Negras nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O marco legal que orienta e regula a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana é resultado das lutas e vivências do movimento negro ao longo de sua trajetória por uma educação antirracista. O processo compartilhado de construção do Parecer CNE/CP 03/2004 já referido nesse texto revela os motivos pelos quais o documento carrega as marcas e o pensamento construído pela população negra ao longo de sua organização histórica pelo combate ao racismo.

Nessa perspectiva, o trato pedagógico que as diretrizes curriculares nacionais sugerem para os conceitos de identidade, memória e cultura negras aproxima-se bastante da abordagem construída pelo movimento negro ao longo de sua trajetória. Para elaborar um quadro referencial em relação a estes conceitos realizamos uma análise exploratória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana buscando destacar as concepções que o documento apresenta sobre os conceitos e as ideias e os fundamentos que os sustentam.

O primeiro destaque conceitual que nos chama atenção é a preocupação em explicar “que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17). Essa é a base na qual se assenta a mudança epistemológica.

Os conceitos identidade/diversidade e igualdade/diferença são a tônica que orienta o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Todavia, os termos não são tomados em oposição, mas discutidos articuladamente, a partir das relações complexas e por vezes conflitantes que podem ser estabelecidas entre os conceitos.

A partir da noção de igualdade de direitos, o documento se dispõe a assegurar o direito à diferença. Afirma sua existência em atendimento aos dispositivos legais brasileiros que

asseguram o “direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 9).

As identidades, memórias e culturas específicas de cada povo que constituem o Brasil precisam todas, igualmente, compor o repertório curricular do país proporcionando que os descendentes de cada um dos diversos povos sintam orgulho de seu pertencimento étnico-racial e possam interagir em relações equânimes. Assim, o documento propõe:

A divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

De acordo com as diretrizes, os conteúdos dos projetos pedagógicos que buscam a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos conduzirão a uma reeducação das relações étnico-raciais no Brasil. Ao oferecer orientações referentes “às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade” (BRASIL, 2004, p. 10), o documento aponta um caminho para a reconstrução das relações sociais, étnico-raciais e pedagógicas, por meio do qual poderemos no futuro incidir nas condições de vida das populações negra e indígena e de convivência com as demais populações que compõem a nação brasileira.

A tríade reconhecimento, valorização e reparação é discutida como possibilidade da reinvenção democrática do país: reconhecimento da diferença, valorização da diversidade e reparação das desigualdades étnico-raciais. O reconhecimento da diferença e a valorização da diversidade são discutidos como elementos chaves para o necessário processo de mudança nas relações sociais que poderão reverberar na redução das desigualdades étnico-raciais. Para tanto, o que se propõe é a criação de pedagogias de combate ao racismo e à discriminação e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, mas, sem que se perca de vista que a política educacional tem como meta garantir “o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p. 10), pois foi esta população, juntamente com os povos indígenas, que foram lançados para a margem da história do Brasil e da sociedade brasileira. Portanto, a eles destina-se o processo de reparação e ressarcimento

pelos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais que o Estado brasileiro lhes causou.

Assim, três princípios são apresentados como referência para conduzir as ações pedagógicas: a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; e as ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.

Nesse contexto, o documento chama atenção para três aspectos importantes no que se refere à complexidade que envolve o processo de construção da *identidade negra* no Brasil:

- 1) Ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define (BRASIL, 2004, p. 15).
- 2) O processo de construção da identidade negra é marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p. 15).
- 3) O termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo (BRASIL, 2004, p. 16).

A *memória negra* é referida em articulação com a história afro-brasileira e africana e apontada como conteúdo que deve abranger o ensino de cada um desses componentes curriculares. De acordo com o texto seriam:

- 1) Iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo quilombo dos Palmares e seus descendentes, que tem contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro) (BRASIL, 2004, p. 21).
- 2) As datas significativas para cada região e localidade deveram ser devidamente assinaladas (destacam-se: o 13 de maio – Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física

e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros; o 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra, e o 21 de março – Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (BRASIL, 2004, p. 21).

- 3) A história da África nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: ao papel dos anciãos e dos griots²⁰ como guardiões da memória histórica; à história da ancestralidade e religiosidade africana; aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade entre outros (BRASIL, 2004).

Por sua vez a *cultura negra* é tratada como conteúdo do ensino de Cultura Afro-Brasileira e definida como “o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras” (BRASIL, 2004, p. 22). O texto do documento não define a cultura africana como cultura negra, entretanto orienta para o trato articulado da História Africana e Afro-Brasileira. Assim, os aspectos da cultura africana citados no documento também foram por nós considerados como cultura negra.

- 1) As contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidentais; as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI;
- 2) As tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados;
- 3) A produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 22).

As orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se resumem à inclusão de novos conteúdos nos currículos escolares, como já apontamos. Trata-se da implementação de uma política curricular que exige que se repensem as bases da nossa instituição escolar: as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para o ensino e a aprendizagem; e os objetivos da educação

²⁰ O griot é um contador de histórias. Em alguns povos da África Ocidental, os griots possuem a função especial de narrar as tradições e os acontecimentos de seu povo.

oferecida pelas escolas. Todavia, transformar a legislação em conteúdos da formação e do ensino ainda constitui um desafio a ser enfrentado pelos atores da comunidade escolar, especialmente no que se refere à formação, às condições de trabalho e à prática pedagógica.

Boa parte das experiências educativas implementadas pelos movimentos negros no Brasil se deu no campo da educação não formal. O desafio histórico que enfrentamos é trazer para o espaço da escola formal uma instituição que sempre foi pensada e estruturada a partir da homogeneidade e dos parâmetros do eurocentrismo, as diversas experiências *outras* que, embora relegadas à invisibilidade, não deixaram de ser produzidas e vivenciadas pelas diferentes populações, inclusive a população negra.

Quais os parâmetros para a vivência dessas práticas na educação escolar formal? Como dar conta de sua vivência sem cair na armadilha da folclorização da cultura negra? Quais os elementos fundantes para a vivência de práticas pedagógicas que valorizem a memória, a identidade e a cultura negras?

Olhar para a trajetória de construção do pensamento negro em educação no Brasil, não como um modelo a ser seguido, mas como inspiração para o que estamos construindo na contemporaneidade, nos parece ser um importante passo nesse processo.

2.3 Pensamento Negro em Educação no Brasil: acesso, presença e pertença da população negra à educação escolarizada

A população de origem africana no Brasil desde sempre expressou suas concepções e orientações, conforme apontam Petronilha Gonçalves e Silva e Lúcia Barbosa (1997), tendo em vista a educação de suas crianças e adolescentes dentro e fora dos processos formais de escolarização.

Mariléia Cruz (2005, p. 21) afirma que o fato dos negros darem corpo a intervenções sociais no campo intelectual nos primeiros anos da República, por meio das organizações negras, da criação de escolas e da imprensa negra, sinaliza para a existência de processos de escolarização vivenciados pelos negros desde o período da escravidão. “A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais” (CRUZ, 2005, p. 27). A escolarização dessa população caracteriza-se, portanto, nesse primeiro momento, como luta por reconhecimento e inclusão social.

A escola, como instituição moderna criada como espaço de disseminação do conhecimento, foi considerada um instrumento capaz de fazer ascender socialmente. Para a população negra, desprovida de bens materiais, esse espaço apresentou-se quase como a única oportunidade de conquistar algum prestígio social (SILVA, 2013).

Ao olharmos para a trajetória de luta dos movimentos negros brasileiros pela educação escolarizada, é possível identificarmos três diferentes movimentos de aproximação e vivência da escolarização: a) escolarização como portal, b) escolarização como espelho e c) escolarização como enraizamento.

No primeiro momento, a escolarização foi vista como um portal poderoso para a inclusão social e para o reconhecimento da população negra na sociedade brasileira. Embora encontrem-se evidências do acesso da população negra a escolas e outras instituições de instrução públicas já a partir da segunda metade do século XIX (CRUZ, 2005; ARANTES, 2005), esse segmento criou suas próprias escolas e empreendeu esforços diversos, desde o período do Império, que lhes garantiram a apropriação dos saberes formais exigidos socialmente. Mariléia Cruz apresenta alguns exemplos (2005, p. 28): o Colégio Perseverança ou Cesarino, fundado em Campinas (SP), em 1860; o Colégio São Benedito, também em Campinas (SP), em 1902; as aulas públicas oferecidas pela Irmandade de São Benedito, em São Luiz do Maranhão; a escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul; e os cursos de alfabetização, primário e preparatório para o ginásio oferecidos pela Frente Negra Brasileira.

Os estudos de Luz (2008) sobre a Sociedade dos Artistas, Mecânicos e Liberais de Pernambuco revelam que essa Associação promoveu um trabalho de profissionalização e instrução para operários jovens e adultos no Recife, na primeira metade do século XIX. Segundo o autor, o trabalho da associação “culminou na instalação do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, no final do mesmo século” (LUZ, 2008, p. 17). Essas iniciativas são indícios de que o movimento negro brasileiro sempre considerou a educação escolar como um portal poderoso para ascensão social de seu povo. Além de promover os seus próprios processos de escolarização, reivindicou e continua a reivindicar a inclusão da população negra na escola pública em todos os níveis de ensino. Entretanto, o acesso de camadas da população negra à escola, por meio da política de universalização do ensino, não resolveu o problema das desigualdades étnico-raciais na educação.

Conforme chama a atenção Henriques (2001), a discrepância na escolaridade entre brancos e negros é em média de 2,3 anos de estudos. Essa desigualdade tem se mostrado intergeracional, pois é praticamente a mesma para um jovem hoje como foi para seus pais e

avós. Do ponto de vista qualitativo, Paixão (2003) elenca alguns vetores de produção das desigualdades étnico-raciais no sistema de ensino brasileiro: a discriminação no espaço escolar, a imagem e a representação da população negra nos parâmetros curriculares e no material didático escolar e paraescolar e a importância da família na reprodução intergeracional das condições de vida e na confirmação ou superação das situações problemáticas vivenciadas no espaço escolar.

No segundo movimento, a escolarização pode ser entendida como um espelho no qual a população negra se olha, mas não se vê, não se encontra nas imagens refletidas. Caracteriza-se como um momento de questionamento da negação e da invisibilidade da população negra no espaço escolar, seja nos conteúdos disciplinares, no material didático, nos murais das instituições escolares. A população negra passa a reivindicar a sua existência física e a exigir a sua presença no espaço escolar. Esse período é fortemente marcado pela denúncia da escola como espaço de produção e reprodução de práticas racistas e discriminatórias.

O VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste realizado no Recife, em julho de 1988²¹, teve como preocupação central “questionar a negação da importância do negro na formação social brasileira, através dos meios oficiais de educação do país”²². As proposições construídas apontam para a necessidade de introduzir o estudo da História da África nos currículos escolares; discutir o papel da professora e do professor na descolonização do ensino e considerar a aprendizagem pela prática cultural como elementos importantes para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem da população negra.

Os blocos afros, em Salvador (BA), a partir dos anos de 1980, o Centro Maria da Conceição (1982) e o Grupo Cultural Daruê Malungu (1990), no Recife (PE), são exemplos de experiências educativas iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, que se estruturam tomando a aprendizagem pela prática cultural como elemento fundante do processo de ensino e de aprendizagem. Embora objetivassem possibilitar o sucesso na educação escolar de crianças e jovens negros conforme o modelo oficial (ocidental/eurocêntrico), tais práticas são fundamentadas nas lutas, nas experiências e nos conhecimentos próprios dos povos de origem africana no Brasil, o que as aproxima daquilo que Walsh (2009) define como uma pedagogia decolonial. A aprendizagem pela prática cultural faz referência a uma educação que é

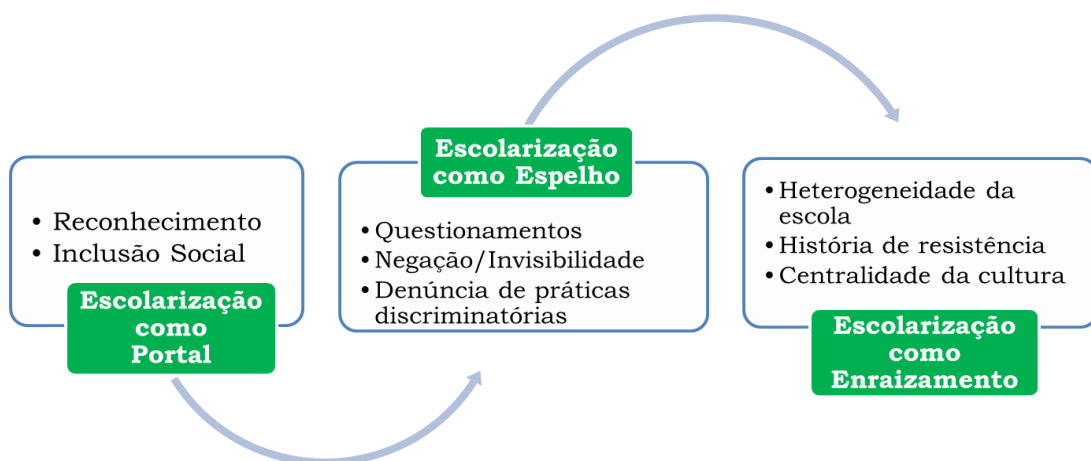
²¹ O encontro, já referido na introdução desse trabalho, teve como tema “O Negro e a Educação” e é uma ação que acontece nesse movimento de questionamento da negação e da invisibilidade da população negra no espaço escolar.

²² Dados disponíveis. In: NEGRO E EDUCAÇÃO. **Relatório do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste do Brasil**. Recife: Movimento Negro Unificado, 1988.

assentada na cultura afro-brasileira e africana e toma como princípios orientadores a ancestralidade, a identidade e a resistência dos africanos e seus descendentes.

Finalmente, o terceiro movimento é aquele que estamos buscando vivenciar na contemporaneidade. A escolarização como forma de enraizamento. É um momento revelador da heterogeneidade da escola e da necessidade de reconhecimento e acolhimento dessa heterogeneidade como elemento fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um período de busca e apropriação das histórias e das subjetividades negadas, mas que não deixaram de existir. Momento no qual a centralidade da cultura ganha contornos nos processos educativos. A figura a seguir sintetiza as características dos três movimentos referidos:

Figura 01 - Movimentos de aproximação e vivência da população negra com a escolarização



Fonte: elaboração própria.

Na condição de movimentos de aproximação e vivência, vale destacar que não se trata de momentos lineares ou superados. Nas diversas realidades brasileiras, esses movimentos se entrecruzam, se distanciam e, em alguns contextos, coexistem simultaneamente.

Gomes (1997), ao discutir a contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro, conclui que o olhar do movimento negro para a educação trouxe, para além das reivindicações, problematizações teóricas e ênfases específicas que dão materialidade a um pensar sobre a educação, construído a partir do ponto de vista do povo negro. A autora sistematiza essa contribuição em 05 aspectos: 1) a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; 2) a ênfase na história de luta e resistência do povo negro; 3) a afirmação da existência de uma produção cultural realizada pelos negros, com uma história

ancestral que nos remete à nossa origem africana; 4) a consideração de que existem diferentes identidades no espaço escolar; e 5) a denúncia de que a estrutura excludente da escola precisa ser reconstruída para garantir o acesso à educação, a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e níveis socioeconômicos.

A partir das reivindicações de acesso da população negra à instituição escolar e da inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, os movimentos negros brasileiros problematizaram a existência de valores e práticas discriminatórias na escola, principalmente quando essa instituição nega a existência da diferença em seus domínios. Revelou a heterogeneidade da escola e enfatizou a história de luta e resistência da população negra (uma vez que a escola apenas oferecia a história de sua escravidão) e a centralidade da cultura nos processos educacionais do povo negro. Configurou dessa forma um pensamento sobre a educação constituído a partir de suas práticas e vivências educacionais construídas, na maioria das vezes, alternativamente aos processos de educação formal (SILVA, 2013).

O pensamento negro em educação no Brasil trata-se, portanto, de um conjunto de ideias e práticas educativas que foram sendo construídas a partir das experiências vivenciadas por ativistas e/ou organizações do movimento negro brasileiro, com a intenção de prover uma educação de efetiva qualidade para a população negra.

Ao examinarmos os anos de luta por uma educação antirracista e uma aprendizagem significativa para a população negra, encontramos iniciativas educativas diversas, e em diferentes regiões do país, destinadas a diferentes níveis e modalidades de ensino: são intervenções pedagógicas, práticas de ensino-aprendizagem, projetos político-pedagógicos e propostas educacionais, que em dados momentos são denominadas pedagogias. Dentre estas, destacamos: a Pedagogia Interétnica de Salvador, proveniente do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, que data de 1978; a Pedagogia Multirracial, formulada por Maria José Lopes da Silva, no Rio de Janeiro, em 1986; a Pedagogia Multirracial e Popular proposta pelo Núcleo de Estudos Negros, em Santa Catarina, em 2001 (LIMA, 2004, 2011). Em Salvador, ainda é possível apontar a Pedagogia Nagô, também referida como Mito-Pedagogia (a partir de 1999), vivenciada na escola do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá (MOLINA, 2011).

Essas e outras iniciativas educativas tomam a história e cultura afro-brasileira como bases de sua ação pedagógica e possuem como fundamento o combate permanente ao racismo, a afirmação da identidade da população negra e a superação das desigualdades étnico-raciais. Em sintonia com as circunstâncias, possibilidades, contextos e momento histórico em que cada uma delas foi elaborada, orientam-se por diversas teorias, sempre em complementariedade, tais como: o Multiculturalismo Crítico e a Afrocentricidade, ambas

desenvolvidas nos Estados Unidos; a Educação Popular vivenciada no Brasil e na América Latina; a Tradição Oral dos povos ancestrais; e o Pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, que é evidenciado em todas as iniciativas educativas que foram citadas.

A trajetória da luta dos movimentos negros brasileiros por educação nos revela a existência e vivência de situações que se aproximam do que o militante afro-equatoriano Ruan García tem se referido como o conhecimento *casa adentro*. Segundo Walsh (2007), Garcia utiliza essa expressão para designar os processos internos das organizações e comunidades para construir e fortalecer um pensamento e um conhecimento *próprios*. Para o afro-equatoriano, sem conhecimentos próprios não podemos construir a interculturalidade.

Se não temos conhecimento *casa adentro*, não podemos dialogar com outros conhecimentos *casa a fora*. Alguns autores/as afro-brasileiros, como Célia Azevedo, têm se referido a esses mesmos processos com os termos “*da porteira pra dentro*” e “*da porteira pra fora*”. Conforme Molina (2013), termos cunhados por Mãe Senhora (terceira Ialorixá²³ do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, localizado em Salvador na Bahia) para sinalizar as esferas de saber e de poder que os membros da sua comunidade precisavam aprender a frequentar: o diploma e o orgulho do pertencimento étnico-racial.

Mãe Senhora seguia os passos de Mãe Aninha (Ialorixá fundadora do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá), que nos anos 1970 acolheu a primeira experiência escolar num terreiro de Candomblé que se propunha, com uma pedagogia a partir de dramatizações de contos afro-brasileiros, escolarizar as crianças por meio da conexão com suas origens africanas²⁴. Mãe Aninha se tornou símbolo da luta da comunidade negra brasileira por uma educação antirracista, pois a ela é atribuída a celebre frase: “Quero ver as crianças de hoje, no futuro, de anel no dedo e aos pés de Xangô”.

Percebemos, assim, que embora o movimento de aproximação da população negra brasileira da educação escolarizada visasse à sua inclusão e ao reconhecimento na sociedade, tendo se dado “nos moldes da educação oficial” (CRUZ, 2005), portanto eurocentrada, não se pode negar a existência de tentativas de construir ações a partir dos conhecimentos próprios, que podem ser entendidas como práticas de enfrentamento e desconstrução do eurocentrismo. Petronilha Gonçalves e Silva e Lúcia Barbosa (1997) afirmam que as ações educativas deliberadamente concebidas e vivenciadas pelos movimentos negros brasileiros buscam as

²³ Ialorixá é uma sacerdotisa, uma liderança religiosa do Candomblé, uma zeladora de orixás (as divindades iorubanas trazidas para o Brasil na diáspora negra).

²⁴ Trata-se da Mini Comunidade Obá Biyi, um projeto piloto envolvendo educação escolar na comunidade do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, fundado em 1978 com o intuito de complementar o ensino da escola oficial de primeiro grau ou iniciar o processo de escolarização através da creche e da pré-escola (MOLINA, 2013).

primeiras referências nas civilizações africanas anteriores à colonização europeia, e a elas seguem-se novas referências criadas nas diferentes circunstâncias históricas. Ou seja, existe uma constante tensão entre a manutenção da lógica eurocêntrica (a colonialidade do saber, a geopolítica do conhecimento) e a proposição epistêmica dos descendentes de africanos no Brasil. Existe um pensamento negro construído a partir das experiências dessa população que foi negado e invisibilizado ao longo da história do Brasil.

Essas ações são pensadas e executadas em paralelo com a busca de reconhecimento e inclusão da população negra nos sistemas de ensino oficiais, mas com o mesmo ponto de referência: combater o racismo e as desigualdades raciais, visibilizar a diferença colonial na perspectiva da população negra e construir possibilidades de convivência, equitativa e respeitosa, entre todos os habitantes do território do Brasil. Ou seja, o que se pretende com o reconhecimento da população negra não é apenas a inclusão dessa população na sociedade brasileira, mas também a inclusão de suas formas de pensar, de se organizar e de existir.

Gomes (2010b, p. 493) afirma que

A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento, não mais como objetos de estudo, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento, faz parte da história de lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento, assim como da luta pela superação do racismo.

Segundo a autora, esses e outros pesquisadores oriundos de diferentes grupos sociais e étnicos, ao se inserirem nas universidades, desencadeiam *um outro tipo de produção do conhecimento*, um conhecimento realizado ‘por’ esses sujeitos, que privilegia a parceria ‘com’ os movimentos sociais ao invés de produzir conhecimento ‘sobre’ esses movimentos e seus sujeitos. Um conhecimento que se constrói, portanto, a partir da diferença colonial e busca evidenciar um “pensamento outro”, um dos conceitos fundantes do pensamento decolonial.

É trilhando esse caminho que os movimentos negros do Brasil chegam à proposição da Lei nº 10.639/03, a alteração da LDB nº 9394/96, e com ela a proposição de modificações na estrutura da sociedade brasileira.

Nesse contexto, consideramos que o pensamento negro em educação, em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, aponta elementos que podem configurar uma pedagogia decolonial da população negra no Brasil. Uma pedagogia que se concretiza por meio de um pensar e agir pedagógicos de permanente combate ao racismo; que se organiza pela interdisciplinaridade e aposta em processos geradores de autoestima e orgulho do pertencimento étnico-racial; nela a intervenção pedagógica é uma vivência e por isso

possibilita uma aprendizagem significativa; a problematização do conhecimento é contextualizada pela contação de histórias como princípio organizador do trabalho pedagógico (mitos, literatura afro-brasileira, lendas etc.). E os conhecimentos disciplinares caminham lado a lado com os valores, as normas e as atitudes que são relevantes para a comunidade negra, uma vez que seus princípios orientadores são a ancestralidade, a identidade e a resistência dos africanos e seus descendentes.

Trata-se de uma pedagogia que se coloca a serviço da eliminação das desigualdades raciais, sociais e educativas, se propondo a enfrentar o mito racista que inaugura a modernidade e o monólogo da razão moderno-ocidental, conforme indicou Batista, citado por Walsh (2009). Assim, compõe o conjunto das pedagogias que se esforçam, como define Walsh (2009, p. 141), por “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual”, caracterizando-se como uma das pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, embora ainda tenha muito a caminhar em busca de também incidir na insurgência e intervenção nos campos do poder, saber, ser e na vida, no sentido de implodir a matriz colonial.

As práticas educativas concebidas e vivenciadas pelos movimentos negros no Brasil, assim como suas ações para incluir e disseminar os estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, são resultados dos esforços dessa população para dar a *volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento* e, dessa forma, restituir sua humanidade: reencontrar-se, refundar-se, reexistir.

É esse giro decolonial que buscamos na vivência das práticas pedagógicas de valorização da memória, da identidade e da cultura negras, construídas em diálogo como o pensamento do educador Paulo Freire.

2.4 O Pensamento de Paulo Freire: o contexto e o texto da prática pedagógica humanizada e humanizante

A humanização é uma chave de leitura, entre as muitas possibilidades de diálogo que podemos estabelecer entre o Pensamento Negro em Educação e o Pensamento de Paulo Freire. A luta do Movimento Negro pelo combate ao racismo e por uma educação antirracista é a luta pelo reconhecimento da condição de ser humano da população negra. Para Freire (2010, p. 101), “nada justifica a minimização dos seres humanos”, e sua Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005) propõe-se a contribuir com a restituição da humanidade roubada pela opressão/dominação a qual os diversos grupos de seres humanos subalternizados foram

submetidos em nome da ordem mundial capitalista, ou do sistema-mundo-moderno-capitalista, que toma a ideia de raça e de racismo como um princípio organizador, que estrutura as múltiplas hierarquias do sistema de dominação²⁵ (GROSFOGUEL, 2010).

Na perspectiva freireana, a humanização tem como horizonte a superação dessas condições de opressão/dominação, que coisificando os seres humanos, tolhe a possibilidade dos grupos subalternizados viverem a sua humanidade de forma integral (FREIRE, 2011). Assim, no pensamento de Paulo Freire a humanização é ponto de partida e de chegada da prática educativa. Para Freire (2010), o que torna a educação uma forma de intervenção no mundo é exatamente a sua condição de experiência, especificamente, humana. Uma intervenção que pode contribuir para a reprodução e/ou manutenção da perspectiva dominante, mas também pode ser utilizada para a contestação e/ou desconstrução do que está posto. Se a intervenção acontece na direção da mudança a educação contribui com a tessitura da humanidade dos seres humanos e com a construção de realidades humanizadas.

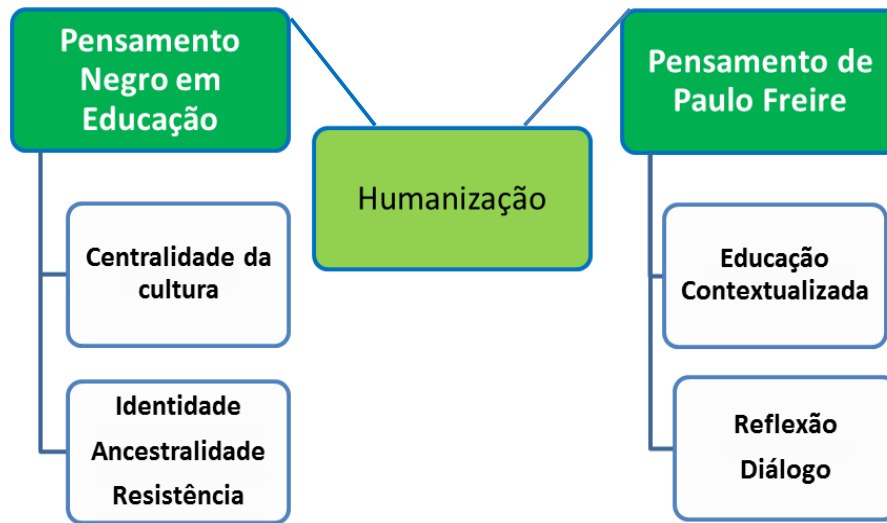
Neste sentido, como afirma Maria Margarete Braga,

a compreensão freireana de que os homens e as mulheres têm direito a conhecer aquilo que ainda não conhecem, a conhecer melhor o conhecimento que já possuem e a construir o seu próprio conhecimento, embasa a defesa em torno da constituição de um currículo e uma prática pedagógica que contribuam com o processo de humanização dos seres humanos e do mundo em que vivemos (2012, p. 34).

São esses pressupostos que nos levam a acolher o Pensamento de Paulo Freire em articulação ao Pensamento Negro em Educação como pilares orientadores do olhar pedagógico para a prática educativa, a partir das categorias destacadas, conforme ilustra a figura a seguir:

²⁵ Esta ideia será aprofundada no próximo capítulo.

Figura 02 - Pilares orientadores do olhar pedagógico para a prática educativa



Fonte: elaboração Própria.

Assinala Paulo Freire que uma pedagogia da autonomia toma como centro experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. Logo, experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2010). Desse modo, perspectivas educacionais humanizadoras requerem práticas educativas críticas, dialógicas e contextualizadas.

Nesta perspectiva do autor, a atitude crítica é o “único modo pelo qual o homem realizará a sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação” (FREIRE, 2011, p. 61). E nesse processo o diálogo cumpre um papel político e pedagógico importante, porque, como aponta o autor, “pertence a natureza do ser humano enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 14). Diz da interação necessária entre educadores e educandos. O diálogo é utilizado como instrumento para a reflexão crítica da realidade e para a construção de sentidos sobre ela. Por isso, afirma o autor, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo” (FREIRE, 2005, p. 96).

Na perspectiva de uma educação como prática da liberdade, a dialogicidade começa quando a educadora ou o educador se pergunta em torno do que vai dialogar com os educandos e educandas, compreendendo que a incidência de sua ação pedagógica é a realidade a ser transformada por eles *com* seus educandos e educandas. Assim, é na realidade “mediatizadora” e na consciência que dela se tenha que se busca o conteúdo programático da ação pedagógica (FREIRE, 2005). O diálogo parte da reflexão da situação existencial

concreta de cada grupo, e ao tomá-la como problema reflexivo, desafia o pensamento crítico do grupo que é estimulado a encontrar suas próprias respostas, a partir de seus contextos. O diálogo nasce da realidade contextualizada e contextualiza o conhecimento novo em processo de produção. A interação que se vivencia transforma ambas as partes do intercâmbio e por esse motivo “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2010, p. 23). E se os aprendizados contribuem para a superação das condições de opressão/dominação em que se encontram, ambos se humanizam nesse processo e podem contribuir com a humanização de suas realidades, por meio das práticas educativas construídas e vivenciadas.

2.5 Práticas Pedagógicas: tecendo um quadro teórico

Os processos educativos estão intrinsecamente relacionados aos contextos sociais nos quais se desenvolvem. Como parte de uma prática social mais ampla, a prática pedagógica orienta-se, estrutura-se e responde a objetivos e finalidades de cada tempo e contexto social. De acordo com Freire (2010, p. 98), “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Sendo assim, a ação pedagógica se materializa pela sua intencionalidade. Ou seja, o caráter pedagógico da prática educativa se verifica como “ação planejada e intencionalmente realizada por seus sujeitos” (SOUZA, 2009, p. 34). No caso da escola, ela é mediada pelo currículo escolar, o qual compreendemos de forma ampla, como afirma Santiago (2006, p. 74): a “materialização de um projeto que traça um tipo de educação e uma concepção de sujeito, que ganha significado e traça identidades através dos processos de ensino e de aprendizagem”. Todavia, para Gonçalves (1985, p. 315), “ao ser incorporada pela escola, uma ação por mais ingênua e despreziosa que possa parecer, tem força pedagógica.

Consideremos, ainda, que no âmbito da escolarização os processos de ensino e aprendizagem não se dão apenas na sala de aula, mas em todos os espaços da escola, por meio das relações estabelecidas entre todos os atores que conformam a comunidade escolar. Santiago (2006, p. 74) ressalta que a abordagem do currículo como prática pedagógica centra seu interesse nas “práticas administrativas e pedagógicas que ocorrem no âmbito escolar e não escolar, além daquelas oriundas da relação docente-discente”. Nessa perspectiva, nos chama especial atenção o fato de que, ao fazermos referência ao caráter pedagógico da instituição escolar ou mesmo da educação, a alusão às ações desenvolvidas pelas professoras e professores é quase sempre o ponto de convergência.

Nas situações vivenciadas nas escolas ou mesmo no campo dos estudos e das pesquisas, a prática pedagógica aparece quase sempre relacionada, exclusivamente, ao campo da didática. Em que pese a escola e o ensino constituírem o núcleo da didática (CORDEIRO, 2009), se a entendermos como define Libâneo (2004, p. 51), “a teoria da instrução e do ensino”, ainda é muito recorrente a compreensão reducionista desse ramo de estudos da Pedagogia aos métodos e técnicas de ensino e aos dilemas da profissão docente. Nessa relação de atrelamento entre didática e prática pedagógica parece-nos existir também um reducionismo do entendimento de prática pedagógica escolar.

Ainda que consideremos a relevância da atuação docente como mediadora dos processos de escolarização, atribuir-lhes demasiada centralidade nesses processos é isentar os demais atores da instituição escolar (discentes, gestores, funcionários) de suas responsabilidades na relação dialógica que se faz necessária a qualquer prática educativa, se consideramos a perspectiva freireana de educação.

Para Souza (2009), nas últimas décadas os pesquisadores em educação usaram a expressão prática docente como sinônima de prática pedagógica. Entretanto, de acordo com esse autor, embora a prática pedagógica legitime o exercício da profissão docente, tal prática está situada no interior de processos complexos para os quais concorrem inúmeras variáveis e diferentes práticas que conformam a formação docente. Ou seja, para Souza a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica, o que torna inadequado reduzir a prática pedagógica à prática docente.

Enveredando pela compreensão do termo e sentidos de prática pedagógica na produção acadêmica recente para verificarmos a utilização do pedagógico para adjetivar sujeitos e objetos diversos, desenvolvemos um estudo exploratório dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A análise desses trabalhos nos ajudará a construir um panorama nacional sobre o que temos denominado de pedagógico durante a última década.

2.6 A Prática Pedagógica na Produção da ANPEd (2003-2013): princípios, características e usos

Para situar o objeto de pesquisa no âmbito acadêmico nacional, a partir da produção teórica acumulada no Brasil, buscamos a contribuição teórica de João Francisco de Souza como referência. O recorte temporal do estudo enfatiza a década 2003-2013, período no qual

se insere a alteração da LDB, para inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Iniciamos pela revisão da literatura que toma a categoria *prática pedagógica* como objeto de estudo e realizamos um levantamento nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), instituição de referência nacional no âmbito da pesquisa em educação.

O estudo da produção teórica foi realizado em seis grupos de trabalho (GT) das reuniões anuais da ANPED, entre os anos de 2003 a 2013, conforme segue: GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT 04 – Didática; GT 06 – Educação Popular; GT 08 – Formação de Professores; GT 12 – Currículo e GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. Consideramos que esses Gts se preocupam com espaços, processos e ações educativas escolares e não escolares, bem como com temáticas específicas de nosso interesse, a saber: a formação de professores e as relações étnico-raciais.

Mapeamos a produção acadêmica apresentada nos referidos GTs em forma de comunicação oral, considerando serem elas pesquisas concluídas. Procuramos identificar o uso do termo prática pedagógica como conceito, categoria, referencial teórico, como objeto de pesquisa ou atividade prática, inicialmente, através de palavras chaves. Ao todo, foram identificados 131 trabalhos que versam sobre prática pedagógica, prática docente, prática educativa, trabalho docente, ação pedagógica ou indícios que remetam à atuação pedagógica. O título dos trabalhos e/ou o resumo de cada um deles foram tomados como critérios de seleção dos artigos a serem analisados, enquanto que a categorização dos trabalhos foi feita a partir de Souza (Prática pedagógica, prática educativa, prática de ensino, prática docente) e implicou em mostrar princípios, características e uso.

Realizamos a leitura dos artigos encontrados no levantamento e procedemos à sua categorização e análise. Assim, apresentamos uma análise contextual acerca de cada GT enfocando o uso do termo prática pedagógica e uma leitura do conjunto dos trabalhos sobre as outras duas categorias que compunham o objetivo do estudo: os princípios e as características da prática pedagógica.

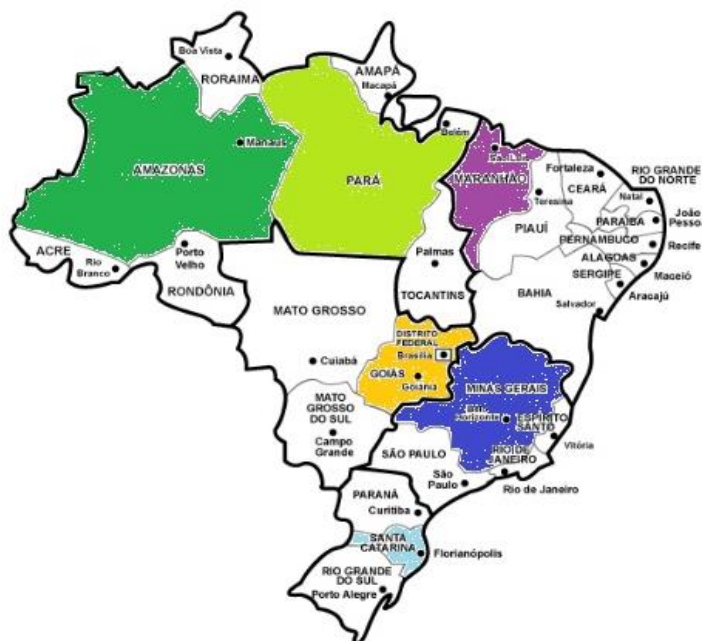
2.6.1 Usos do Termo Prática Pedagógica

O termo prática educativa é mais utilizado nos trabalhos do GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos do que prática pedagógica, embora a referência seja sempre a ação formativa intencional. Encontramos 09 artigos sobre a temática em questão,

durante o período estudado. A prática educativa é tomada mais como campo de investigação do que como objeto de pesquisa. A produção identificada concentrou-se predominantemente em relação ao Movimento de Educação do Campo. Dos 09 artigos analisados, 07 são trabalhos que enfatizam a necessidade de construção e vivência de experiências que se diferenciam das práticas escolares tradicionais no Campo, e que atuam pela construção de formas comprometidas e contextualizadas com os modos de estar, viver e pensar do Campo.

A maior parte desses trabalhos aprofunda experiências vivenciadas especificamente pelo Movimento Sem Terra (MST) e pelas Escolas Famílias Agrícolas – (EFAs), em vários estados brasileiros, como é possível ver no mapa a seguir:

Figura 03 - Estados brasileiros onde aparecem as experiências pedagógicas das escolas do campo



MAPA DO BRASIL - Fonte: elaboração própria

É importante destacar que embora a quantidade seja reduzida (apenas 09 trabalhos), a discussão proporcionada pelo GT ao longo da década aborda todas as regiões do Brasil, uma vez que os trabalhos possuíram como campo empírico os estados: Amazonas, Pará, Maranhão, Goiás, Minas Gerais e Santa Catarina.

No campo da Didática (GT 04), há um volume considerável de trabalhos (40) que fazem uso dos termos: prática, prática pedagógica, prática docente, práticas de professores, prática educativa, práxis pedagógica e ação pedagógica. Uma singularidade deste GT é que a

produção identificada no período estudado põe em evidência o trabalho docente e a relação das professoras e dos professores com os saberes que ensinam. A prática docente é tomada como objeto de análise, e em alguns momentos aparece como uma especificidade da prática pedagógica. Mesmo quando o objeto de estudo é o trabalho do coordenador pedagógico ou do setor de apoio pedagógico da universidade, o foco da discussão é o trabalho desenvolvido pelas professoras e professores e suas possibilidades de intervenção na aprendizagem dos alunos. A preocupação central é como o trabalho pedagógico pode contribuir para qualificar o trabalho docente.

Os termos *práxis pedagógica*, *prática pedagógica* e *ação pedagógica* são utilizados em alguns trabalhos para diferenciar a atuação dos docentes na sala de aula da atuação dos coordenadores/as ou apoio pedagógico. Estes últimos são tomados como instrumentos que atuam a serviço da prática docente, para facilitá-la, melhorá-la, transformá-la, qualificá-la. Nesses trabalhos, a ação pedagógica também assume um caráter institucional e específico do setor pedagógico ou da instituição escolar. Por vezes, notam-se uma visão dicotômica e uma relação de hierarquização entre as duas atuações: a pedagógica e a docente.

A produção acadêmica do GT 06 – Educação Popular – reúne 15 trabalhos que utilizam os termos: *prática pedagógica*, *prática educativa*, *práticas escolares*, *processos educativos*, *trabalho pedagógico* e *práxis educativa*. As práticas pedagógicas ou práticas educativas são os termos que mais aparecem. Em geral são utilizados como sinônimos, para fazer referência ao fazer pedagógico desenvolvido pela professora ou pelo professor. Entretanto, vários trabalhos dão indícios de que, embora foquem o trabalho docente, entendem a prática pedagógica de forma mais abrangente: para além da sala de aula ou até mesmo do espaço escolar, mesmo quando estes trabalhos possuem a instituição escolar como campo de pesquisa.

As trocas, o trabalho coletivo, as relações que são estabelecidas durante o processo educativo se colocam de forma mais expressiva nesse GT. Alguns trabalhos sugerem que a prática pedagógica que gera esse processo educativo se constitui e se revela como atitude de relação. A produção do GT de Educação Popular nos ajuda a construir a compreensão de que as práticas pedagógicas são mais que práticas de escolarização. Elas envolvem toda a comunidade.

A produção do GT 08 – Formação de Professores – reúne 37 trabalhos²⁶ que fazem uso dos termos: *prática docente*, *ação docente*, *atividade docente*, *trabalho docente*, *cultura*

²⁶ Um dos trabalhos identificados não estava disponibilizado no site da ANPEd, nem no formato de resumo e nem de texto completo.

docente, prática de ensino, práxis dos professores, práticas pedagógicas, trabalho pedagógico, gestão pedagógica, prática escolar, prática educativa. Também nesse GT, dada a sua especificidade temática, em todos os casos, o foco da discussão é o trabalho e a atuação docente: a prática das professoras e dos professores.

Os objetos de estudo são variados: a prática docente em disciplinas específicas: matemática, física, história etc.; a prática docente nas diversas modalidades de ensino: alfabetização, ensino fundamental, educação superior; a prática docente ao longo da carreira profissional: professores estudantes, professores iniciantes, professores formadores. De forma menos expressiva aparece a prática docente sobre temáticas específicas como gênero, raça e etnia. Os espaços formativos investigados são as instituições de ensino em sua maioria (da alfabetização ao ensino superior), mas também aparecem as creches, os espaços de formação superior de professoras/es em serviço e os espaços de formação continuada.

Em boa parte dos trabalhos os termos práticas educacionais, práticas educativas, práticas pedagógicas e prática docente são utilizados alternadamente e com o mesmo sentido: a atividade desenvolvida pelas professoras e professores na sala de aula. Fazem referência à atuação didática, aos modos de proceder metodológicos, à postura profissional do docente. Entretanto, entre os trabalhos que analisamos existem aqueles que, mesmo quando preocupados com a atuação do professor na sala de aula, indicam em alguns momentos que a prática docente não diz respeito apenas ao que acontece na sala de aula.

Há ainda artigos que utilizam o termo prática de ensino quando querem fazer referência aos docentes em situações de ensino e utilizam os termos prática docente ou prática profissional, de forma similar, para tratar dos aspectos ligados à rotina de trabalho das professoras e dos professores. Cultura docente também é utilizada nesse mesmo sentido, como cultura profissional da categoria professor ou de um conjunto específico desses profissionais (professores de educação física, de história etc.). Portanto, existem alguns estudos que buscam ampliar a perspectiva de prática docente para além da sala de aula.

A produção sobre Currículo (GT 12) é composta por 22 artigos que utilizam os termos: práticas pedagógicas, prática docente, ação docente, trabalho docente, trabalho pedagógico e práticas educativas. Alguns desses trabalhos fazem uso do termo prática pedagógica apenas no título dos artigos. Ao longo do texto trabalham com prática docente ou trabalho docente quando querem se referir à ação desenvolvida pelas professoras e pelos professores e utilizam o termo práticas curriculares para falar das ações ou atividades que são desenvolvidas na escola, para além da sala de aula (seja por meio do currículo formal ou do

currículo praticado). Na produção do GT, duas outras noções ganham relevo: práticas discursivas e currículos praticados.

Os artigos que tratam dos currículos praticados abordam a temática, considerando as práticas curriculares a partir das práticas cotidianas. O cotidiano da escola e dos docentes ganha relevância nessa década, estando presente na produção de todo o período estudado. Os trabalhos possuem como objeto de estudo: aspectos didático-metodológicos da atividade docente; a presença/ausência do trabalho sobre temáticas específicas das subjetividades humanas (questão racial, de gênero etc.) na escola; as formas de organização da atividade escolar; o contexto de produção e as formas de implementação da política curricular (ciclos de aprendizagem); e as memórias escolares de professoras/es em formação. O lugar vivencial desses currículos praticados é quase sempre a escola. Apenas um dos artigos aborda uma instituição prisional.

Os artigos que evidenciam o currículo como prática discursiva aparecem com menor expressão. Preocupam-se em visibilizar os dispositivos de regulação da prática e do trabalho docente. Aqui os dispositivos são analisados como os rituais escolares de permissão e/ou de impedimento do desenvolvimento da atividade docente, especialmente para aqueles docentes que tentam construir uma atuação inovadora. Nesse campo, as professoras e os professores iniciantes são os mais vulneráveis, uma vez que possuem a condição de recém-chegados ao grupo.

No campo da Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21), 09 trabalhos fazem referência à ação educativa de indivíduos e instituições utilizando os termos: prática pedagógica, prática docente, prática escolar, práxis de educadores, práticas de professores ou apenas práticas em curso.

Em sua maioria, os trabalhos tecem análises que focalizam a atividade prática desenvolvida por professoras e professores, embora a maioria das investigações tenha sido realizada em instituições escolares²⁷. Apenas três dos artigos abordam a instituição onde estas atividades aconteceram.

Dada a especificidade do GT 21, os textos abordam: a banalidade da presença do preconceito, da discriminação e do racismo nas práticas de docentes e instituições escolares; os desafios e avanços vivenciados no processo de implementação da legislação que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, que quase sempre são discutidos a partir da prática docente; as micro ações afirmativas vivenciadas na

²⁷ Um dos trabalhos refere-se à prática pedagógica de uma ONG e outro à prática de uma universidade.

escola e a importância dos processos identitários para a construção de práticas antirracistas no espaço escolar; as possibilidades de trabalho com a temática da cultura afro-brasileira, que aparece por meio da ação de uma ONG; e um dos trabalhos enfoca a metodologia utilizada no processo de formação de professores indígenas em Pernambuco.

De forma geral, embora as autoras e os autores compreendem a escola como um centro de produção e manutenção de relações de poder; as pesquisas ainda se concentram na atuação e no papel das professoras e dos professores nesse espaço. A prática escolar, racista e de enfrentamento ao racismo, é questionada, analisada e discutida por meio da prática docente.

No conjunto da produção acadêmica analisada nenhum dos trabalhos faz uso do termo prática pedagógica como conceito, como categoria ou como referencial teórico. Desse modo, os artigos não apresentam uma discussão conceitual sobre o assunto. Os trabalhos utilizam-se do termo prática pedagógica como sinônimo de prática docente, de prática escolar, de prática educativa etc., muitas vezes alternando-o com os termos relação pedagógica e situação pedagógica.

Em síntese, nenhum artigo abordou a prática pedagógica em seu conjunto. Ela aparece com frequência como referência a um de seus elementos constitutivos: a política curricular, a avaliação, a atividade do docente, o planejamento etc. Em boa parte dos trabalhos, é abordada como contexto de produção da política educacional ou como campo empírico de investigação. Raramente é tomada como objeto de pesquisa.

Nesse trabalho, a prática pedagógica é um objeto de pesquisa que se propõe a contribuir com o desvelamento das relações que a constituem, e, dessa forma, avançar no entendimento e na tessitura de práticas pedagógicas enraizadas que fortaleçam a implementação da educação para as relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura afro-brasileira, como política educacional.

Nesse contexto, a contribuição de Souza (2009) para a teorização do conceito de prática pedagógica ganha relevo, uma vez que o autor identifica na amplitude do termo a impossibilidade de o analisarmos, restringindo-o ao ensino ou à atuação docente e imprime esforços para visibilizar os elementos que a compõem. Dessa forma, elegemos Souza como referencial teórico para a análise da prática pedagógica, considerando a necessidade de avançarmos na discussão das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, para além do que é vivenciado nas salas de aulas.

2.6.2 Prática Pedagógica – Características, Princípios e Sentidos

A produção acadêmica analisada oferece indícios do que constitui o caráter distintivo, a totalidade e a particularidade de uma prática pedagógica.

A prática pedagógica acontece no cotidiano das relações que são desenvolvidas numa instituição educativa e se estrutura no desenvolvimento das ações cotidianas dos sujeitos. É uma prática intencionalmente organizada para alcançar objetivos específicos; dinâmica, manifesta-se como gesto, atitude e comportamento reflexivo e criativo. Embora a prática aconteça a partir da ação do educador, ela não é uma prática do educador, mas, da instituição educativa, configurando-a como uma prática coletiva. Os processos de organização e de atuação (o tempo, o espaço e a rotina) constituem parte estrutural do desenho e da ação da prática pedagógica.

É, portanto, uma prática formativa composta por muitas outras práticas: práticas organizativas, práticas discursivas, práticas de ensino, práticas de aprendizagem, práticas avaliativas, práticas relacionais etc., ou, nas palavras de Souza (2009), uma prática intencional, coletiva e institucional, que possui dimensões que são interconectadas: a dimensão gestora, a dimensão docente, a dimensão discente e a dimensão gnosiológica ou epistemológica.

Ela se revela por meio dos diversos rituais, construídos a partir de uma concepção de sociedade, de educação, de conhecimento, de ensino e de aprendizagem para vivenciar as diversas práticas que a instituem. Constituem seus elementos predominantes:

- Intencionalidade, institucionalidade;
- Estruturação a partir de uma concepção de educação e de conhecimento;
- Articulação e cooperação entre os sujeitos que a vivenciam;
- Formas de organização coletiva do trabalho dos diversos sujeitos que compõem a instituição educativa.

O conjunto dos trabalhos aponta quatro possíveis sentidos para entender o termo prática pedagógica no cotidiano da instituição escolar:

- 1) Ação docente – a atuação desenvolvida pelas professoras e pelos professores no exercício de sua profissão;

- 2) Ação formativa – a metodologia de trabalho de uma pessoa ou instituição para desencadear um ciclo de ensino-aprendizagem: as concepções que fundamentam a ação, as estratégias de ação utilizadas, a sequência didática de operacionalização;
- 3) Ação discursiva – a prática discursiva realizada durante a ação formativa, mas também o paradigma discursivo que orienta a ação.
- 4) Espaço e forma de materialização do currículo como construção do conhecimento – a atividade intencional e estratégica de construção do processo de ensino-aprendizagem.

Na verdade, a produção acadêmica guarda a compreensão da prática pedagógica como uma *rede de relações* – entre pessoas e instituições, entre discurso e atuação, entre corpo e mente. As relações podem ser caracterizadas pelo conjunto de atitudes, comportamentos e procedimentos de uma pessoa ou instituição no desencadear de uma ação formativa. São construídas socialmente, ainda que nos “ritmos próprios e singulares” de cada pessoa ou instituição. Requerem aportes teóricos (históricos, sociais, culturais etc.) que as fundamentam e as contextualizam. Concretizam-se por meio de ações cotidianas, contínuas e intencionais (sejam elas grandes ou micro ações) que se conformam em rituais e comunicam um discurso, por vezes silencioso: o conteúdo curricular da ação formativa.

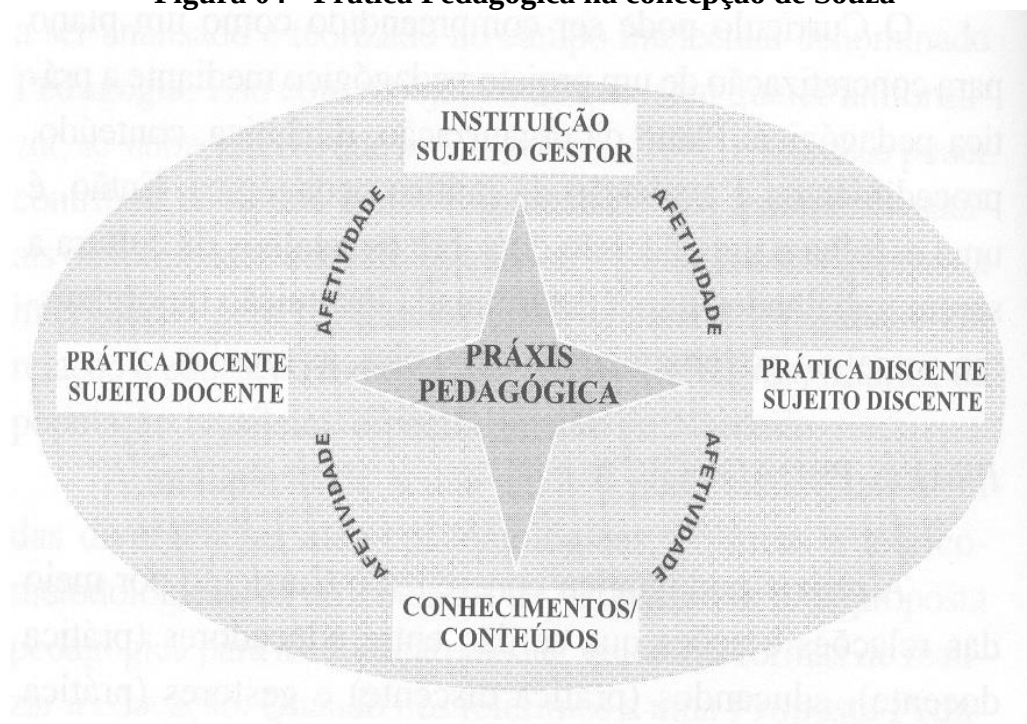
Parece-nos, portanto, que embora a prática pedagógica não tenha sido foco de aprofundamento conceitual nas pesquisas analisadas e, na maioria dos trabalhos, ainda apareça de forma a privilegiar a prática docente, os resultados da análise dialogam com a conceituação que Souza (2009) atribui ao termo.

Na perspectiva de Souza (2009), a prática pedagógica é uma *práxis*, ou seja, uma ação coletiva específica, dentro do fenômeno social mais amplo, que é a educação, organizada com finalidade e objetivos explícitos a serem desenvolvidos em conjunto pela instituição. O autor assim a define:

uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, que se conforma na prática docente, na prática discente, na prática gestora e na prática epistemológica e/ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas coletivamente, permeadas por afetos (amores e ódios) (SOUZA, 2009, p. 35).

Afirma o autor que cada polo dessa ação coletiva e institucional é conformato por complexidades heterogêneas, diversificadas e singulares de sujeitos sociais que são os docentes, os discentes e os gestores das instituições, que se relacionam por meio de suas respectivas práticas. E a inter-relação entre esses sujeitos dar-se-á para garantir o quarto polo da complexidade que são os conhecimentos ou conteúdos a serem construídos ou trabalhados por meio de programas, planos e projetos determinados institucionalmente. Para melhor explicar as relações que constituem a prática pedagógica, o autor utilizou a figura a seguir:

Figura 04 - Prática Pedagógica na concepção de Souza



Fonte: Souza, 2009, p. 62

Assim, não é qualquer prática desenvolvida no espaço escolar que pode ser compreendida e apresentada como prática pedagógica daquela instituição. Portanto, o trabalho voluntário, pontual ou isolado de algumas professoras/es comprometidas/os com a discussão da história e cultura afro-brasileira e da educação para relações étnico-raciais em sua atuação docente não configura a institucionalização da inclusão das temáticas nas instituições às quais estão vinculadas/os.

A escola, embora possa ser compreendida como organização de trabalho e lugar de aprendizagem, é também um campo de exercício da gestão de poderes. Para Libâneo (2004), as organizações, e entre elas a organização escolar, são marcadas pelas interações sociais entre as pessoas. Entendida como organização, a escola seria uma “unidade social que reúne

pessoas que interagem entre si e que operam por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (2004, p. 100). O autor chama atenção que o termo cultura organizacional para além de uma visão meramente burocrática do funcionamento da instituição destaca inclusive as relações informais que acontecem nas escolas.

Consideramos que essas relações influem significativamente tanto nas mudanças, quanto nas permanências que coexistem no cotidiano escolar, quando estamos a nos referir à implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira. Cabe aqui reafirmar que a ação pedagógica se materializa pela sua intencionalidade. E que no caso da escola, ela é mediada pelo currículo. Se considerarmos esse contexto, certamente atentaremos que, para dar conta da institucionalização dos processos educativos de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, faz-se necessária a conjugação das práticas dos diversos atores da comunidade escolar (docentes, discentes, gestores), conforme apontada por Souza (2009), na cultura escolar.

2.7 A Prática como Ritual: ritualizando o ensino de história e cultura afro-brasileira

A inserção do ensino de história da África e dos descendentes de africanos no Brasil nos currículos escolares configura um dos pontos de convergência da trajetória de luta dos movimentos sociais negros por educação. É neste cenário que delimitamos o nosso olhar para as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras.

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira desencadeou uma série de processos e ações educativas, de diversas ordens e nos diversos níveis de ensino, com vistas à inclusão da temática nos currículos escolares. São muitas as terminologias utilizadas para fazer referência a esses processos e ações que objetivam inserir e/ou visibilizar a história e cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar, conforme demanda a LDB, a partir do ano de 2003. Entre outras, citamos: práticas educacionais antirracistas, experiências pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais, iniciativas de valorização da cultura afro-brasileira.

Em estudo anterior, para melhor compreensão conceitual, definimos os diversos processos educativos como práticas curriculares²⁸ de enfrentamento do racismo no espaço

²⁸ Entendemos as práticas curriculares como “práticas reais (...) complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais” (OLIVEIRA, 2003, p. 01).

escolar e os entendemos como as ações cotidianas, contínuas e intencionais que se propõem, a partir do diálogo e da busca do respeito mútuo entre as pessoas, a enfrentar as situações de preconceito e discriminação étnico-racial e provocar na comunidade escolar um comportamento antirracista, que colabore para construção afirmativa de suas identidades étnico-raciais (SILVA, 2013, p. 169).

Para Oliveira (2003), nas atividades cotidianas os profissionais da educação criam currículos que misturam os elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que eles têm de implantá-las. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabem e em que acreditam, ao mesmo tempo em que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes das/os estudantes, das circunstâncias de cada dia de trabalho, ou seja, cada conteúdo de ensino, mesmo que trabalhado repetidamente ano após ano, em turma após turma, vai ser abordado diferentemente. Neste sentido, a autora entende as práticas curriculares cotidianas como associadas, sempre, às possibilidades daqueles que as fazem e às circunstâncias nas quais estes estão envolvidos.

Consideramos as práticas desenvolvidas pelas professoras participantes daquela pesquisa²⁹, dentro desse quadro conceitual, e percebemos que embora a atuação das professoras fosse um passo importante e necessário para o enfrentamento do racismo no espaço escolar, muito ainda precisava ser feito no que se referia ao ensino da história e da cultura afro-brasileira. Ficou evidente que a ação pedagógica desenvolvida dialogava com os princípios orientadores que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a saber: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Entretanto, ainda contemplavam pouco os conteúdos propostos sobre essas temáticas para serem trabalhados em sala de aula, entre outros: a ocupação colonial na perspectiva dos africanos, iniciativas e organizações negras (incluindo a história dos quilombos), a história da ancestralidade e religiosidade africanas.

Na pesquisa de âmbito nacional já referida nesse texto, Gomes (2012) utiliza os termos práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais e ou práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03. A investigação mencionada cumpriu, entre outros papéis, o de “inventariar a ocorrência de ações educativas e práticas pedagógicas no âmbito da educação escolar pública brasileira” (2012, p. 120).

²⁹ Investigação realizada durante os anos de 2008/2009 para elaboração da dissertação de mestrado.

Durante o trabalho de campo, era interesse dos pesquisadores identificar entre outras questões se a Lei nº 10.639/03 tem desencadeado práticas educativas estruturantes de uma pedagogia da diversidade cultural e étnico-racial. Para efeito metodológico, a pesquisa utilizou-se das classificações: *enraizamento intenso*, *enraizamento mediano* e *enraizamento fraco* para identificar o grau de sustentabilidade da Lei no cotidiano das escolas indicadas/selecionadas.

Os resultados revelam que “a sustentabilidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas (seu enraizamento, sua abrangência e sua continuidade) está estreitamente relacionada a outras características da própria escola, da gestão escolar e de seu corpo docente” (GOMES, 2012, p. 153). Aponta-se que não se pode analisar a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira de forma desconectada das formas de gestão instituídas nos sistemas de ensino.

Nesse contexto, nos propomos a refletir como é possível avançar no sentido da implementação da política brasileira de educação para as relações étnico-raciais. Que passos podem ser dados visando colaborar com esse processo? Partimos do pressuposto de que os rituais que *predominam* na instituição escolar estão alicerçados no racismo e atuam na manutenção da discriminação e do preconceito étnico-racial: os currículos estão estruturados de forma a ignorar a existência das pessoas que fogem ao padrão do ser humano universal: homem, branco, rico e heterossexual; os livros infantis, por meio de seus contos de fada, ignoram a existência das pessoas negras ou as apresentam de forma depreciativa; os brinquedos disponibilizados, especialmente as bonecas, oferecem apenas a representação da população que possui características brancas; nos cartazes escolares a população não branca, quando não é excluída, é representada de forma estereotipada; e a história da população negra ainda é abordada a partir da perspectiva da escravidão sofrida e não da resistência à escravidão, empreendida pelos descendentes de africanos no Brasil. Nas palavras de Gonçalves (1985), são rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

De acordo com Cury (1992, p. 118), “a concepção de mundo não se reproduz apenas pela conceituação. Ela se expressa nas práticas escolares, desde as mais simples as mais sofisticadas”. Para Gonçalves (1985), a história e a cultura afro-brasileira, entendidas como patrimônio histórico-cultural dos grupos étnico-raciais negros, podem, por meio do seu disciplinamento, transformar-se em um outro ritual pedagógico. Para ele, a fala cumpre um importante papel nessa ritualização. A constituição de um repertório sobre a temática é de extrema importância. Ouvir outras histórias, possuir outras referências é imprescindível para construir outros rituais.

De modo geral, um ritual pode ser definido como um conjunto de práticas naturalizadas pelo uso e/ou por normas, e que se deve observar de forma invariável em ocasiões determinadas. Constitui assim um cerimonial. Por sua vez, as práticas fazem referência ao processo, à maneira de fazer alguma coisa, ao uso constante, costumeiro, e que se torna convenção, algo que faz parte da experiência e que ao ser repetido vai se tornando um hábito.

No campo da educação, Cury (1992) define o ritual pedagógico como os mecanismos de funcionamento da formação pedagógica que possui uma hierarquização semelhante à hierarquização existente em instituições globais. Segundo o autor, o ritual “abrange, além do pessoal, a organização burocrática, os programas, os controles, e as provas” (1992, p. 118). Considerando esse contexto, compreendemos o ritual pedagógico como as práticas pedagógicas escolares que por serem exercidas diária e repetidamente consolidam-se, naturalizam-se e conformam-se como uma rotina profissional e escolar, como um hábito do fazer educativo.

Cury (1992) apresenta como componentes básicos do fenômeno educativo: as ideias, as instituições, o material, os agentes e o ritual pedagógico. E tais aspectos são apresentados como “elementos dialeticamente complementares e contraditórios” (p. 87). Dentre esses elementos, os agentes, o material e o ritual são concebidos como instrumentos de difusão da ideologia vigentes, conforme aponta o autor:

As ideias pedagógicas se manifestam na tentativa de a concepção de mundo da classe dominante se tornar totalizante (apesar de seu caráter particularizante). Essas ideias se apresentam como tais enquanto se utilizam de instituições pedagógicas que lhes sirvam de suporte. As instituições são organizações culturais (no seu sentido amplo) a serviço das ideologias que veiculam através de instrumentos de difusão entre os quais os agentes pedagógicos, o material pedagógico, e o ritual pedagógico” (CURY, 1992, p. 87).

A partir das lentes dos estudos pós-coloniais latino-americanos, tais elementos compõem, portanto, a engrenagem que movimenta continuamente a colonialidade do saber – o posicionamento de considerar o conhecimento europeu como única perspectiva de conhecimento, o que exclui todas as outras (WALSH, 2008) – porque se refere, especificamente, à difusão dos conhecimentos considerados como válidos, que em nossa realidade são os conhecimentos eurocêntricos produzidos pelo poder hegemônico. Por outro lado, é por meio do ritual, compreendido como prática naturalizada, que são criadas as

condições necessárias para a geração e a internalização da colonialidade do ser, que é o processo de subalternização e negação da existência das pessoas não europeias.

Afirma Cury que no ritual pedagógico

não cumprem funções apenas os programas, os conteúdos, as provas e o calendário. Há toda uma linguagem não-verbal que, expressando-se por meio de comportamentos sociais manifestos, transmite valores e confirmam relações estabelecidas. Cerimoniais, ritos profanos, normas não-escritas mas existentes, conversas, modismos, contêm uma ética que impregna a vida cotidiana das escolas, pela qual as representações da classe dominante se tornam *senso comum*, e passam a ser vistas como leis naturais.

Essa linguagem não-verbal que se expressa na ética dos gestos, do tom de voz, no tipo de tratamento, no consumo, no estilo de vida, pode confirmar ou neutralizar a linguagem dos conteúdos e programas (CURY, 1992, p. 120).

Ou seja, em síntese, existe um conjunto de palavras, de gestões e de procedimentos que foram disseminados na escola brasileira e que ainda atuam na manutenção da invenção e inculcação da não existência da população negra no Brasil. Entretanto, eles predominam no espaço escolar, mas não são as únicas práticas existentes nesse espaço.

A escola é um espaço de disputa e contradições, e dessa forma entendemos que também existem outras práticas que estão em disputa. Construir repertórios de práticas escolares que incidem na estrutura da ordem estabelecida apresenta-se, pois, como uma possibilidade de transformar estas práticas em novos rituais pedagógicos a favor da convivência e do respeito à diferença, além de dar visibilidade e audibilidade aos rituais já existentes.

Neste sentido, as práticas pedagógicas que nos interessam são aquelas que fundamentadas na legislação vigente objetivam o combate ao racismo e à discriminação e vivenciadas institucionalmente possuem enraizamento intenso. De acordo com Gomes (2012), o enraizamento refere-se à *capacidade* (grifo nosso) do trabalho desenvolvido na escola se tornar parte do cotidiano escolar: da organização, da estrutura, do projeto político pedagógico, dos projetos interdisciplinares, da formação continuada dos profissionais – docentes, gestores e coordenadores pedagógicos (GOMES, 2012). Assim, interessava-nos conhecer e analisar práticas que se propõem a subverter ou questionar a ordem estabelecida, no que se refere à educação para as relações étnico-raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana.

3 LENTES, CAMINHOS E PERSPECTIVAS: FUNDAMENTOS DA TRAVESSIA EM BUSCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE VALORIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA

*Teias de aranha unidas podem laçar um leão.
Provérbio africano
(LOPES, 2005)*

O capítulo discute os aportes teórico-metodológicos que orientam a pesquisa. Problematicamos a necessidade de construirmos outros caminhos metodológicos e evidenciamos os fundamentos que guiaram as escolhas metodológicas que assumimos. Abordamos a pertinência dos Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos e da Afrocentricidade, respectivamente, como lentes teóricas e posição epistemológica que conduziram a prática investigativa, na perspectiva da interculturalidade crítica. Apresentamos e discutimos a utilização que fizemos da etnografia, detalhando em minúcias as vivências do campo e do trabalho etnográfico.

3.1 Um Outro Caminho é Possível

Analisando as pesquisas pós-críticas, Meyer e Paraíso (2012) lembram que uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*. Um fazer que sempre tem por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Inspiradas nessa afirmação nos propomos uma reflexão pedagógica e, em decorrência, uma eleição dos fundamentos que orientam nossas escolhas e guiam nossos modos de fazer pesquisa no campo da educação em sua interface com as relações étnico-raciais.

Os questionamentos e as reflexões realizadas em torno das promessas não cumpridas pela modernidade, bem como a repercussão desse desencantamento, que termina por colocar em xeque a eficiência de um modelo único de ciência, no campo das ciências humanas e sociais em geral, e no campo da educação em particular, constituem alguns dos elementos que nos impulsionaram a colocar em questão como pensar os problemas educacionais hoje. Por outro lado, estes mesmos elementos nos ajudam a perceber, evidenciar, enxergar e até mesmo inventar outros modos de pensar a metodologia no campo da pesquisa educacional.

O uso da pesquisa qualitativa em investigações no campo das ciências sociais e humanas é cada vez mais recorrente na atualidade (SILVA; SANTIAGO, 2012). A abordagem qualitativa da pesquisa em educação pode nos proporcionar a apreensão de compreensões, práticas, hábitos, valores, sentidos e significados, que nos auxiliam a retratar a

visão dos sujeitos participantes da pesquisa, sem, contudo, negligenciar o contexto sócio-histórico e cultural no qual essa visão se inscreve (MINAYO, 2004). Todavia, há críticas à boa parte desses estudos por não aprofundarem aspectos que os qualificam como estudos qualitativos de forma que a preocupação com a consistência dessas pesquisas e sua rigorosidade metódica vêm, cada vez mais, se tornando exigências no trato dessa abordagem da realidade.

No campo da educação, a discussão sobre os cuidados necessários para garantir a consistência teórica da produção na área inclui os aspectos conceituais e metodológicos, embora estes últimos nem sempre sejam considerados com a mesma relevância. Mas, percebe-se que os esforços têm avançado, assim como as exigências de critérios que fazem com que a opção metodológica de uma pesquisa científica seja considerada parte do processo de elaboração do pesquisador/a na interação com seu objeto de investigação e suas fontes de dados (SOUZA JR. et al., 2010).

Esta construção metodológica possui implicações teóricas e epistemológicas que, segundo Gamboa (2007), diz respeito às formas de abordar o objeto, os objetivos que elegemos em relação a este objeto, as maneiras de conceber o sujeito ou sujeitos da pesquisa, aos interesses que comandam o processo cognitivo e as visões de mundo implícitas nesse interesse, às estratégias que escolhemos para alcançar os objetivos e aos tipos de resultados que esperamos. Na verdade, revela a concepção de ciência do/da pesquisador/a.

Desse modo, é possível considerarmos que “não escolhemos uma metodologia, mas assumimos uma abordagem metodológica, a partir do que nos pede o objeto de investigação e a forma como nos relacionamos com ele” (SILVA; SANTIAGO, 2012, p. 2).

O objetivo da nossa investigação - analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, desenvolvidas em duas escolas públicas brasileiras - nos convida a adotar uma perspectiva metodológica que evidencie as práticas e amplifique as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa. Implica, portanto, na aproximação sujeito-objeto-conhecimento, na convivência com as realidades e situações do cotidiano escolar. Essa direção solicita-nos a adoção de uma perspectiva etnográfica, uma vez que “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 2008, p. 41).

Nesse contexto, a categoria práticas pedagógicas e a conceituação que Souza (2009) lhe atribui se constituem um fundamento teórico-metodológico que orientará o desencadeamento dos procedimentos na realização do trabalho de campo. Assim, observando

a dinâmica sócio/histórica e cultural, o foco da investigação ateu-se à congruência das práticas dos diversos atores da comunidade escolar (docentes, discentes e gestores) em suas inter-relações para garantir os conhecimentos ou conteúdos, as marcas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras.

O estudo se insere no contexto do cotidiano escolar. E como afirma André (2003) estudar o cotidiano escolar, na abordagem qualitativa da pesquisa em educação, significa estudar as interações sociais dos sujeitos no ambiente natural em que ocorrem. Desse modo, na busca das informações, na construção dos dados e na análise buscamos compreender quatro dimensões que não podem ser consideradas isoladamente: a dimensão subjetiva das/os participantes da pesquisa, a dimensão institucional na qual tais atores estão inseridas/os, a dimensão propriamente pedagógica, que diz respeito às situações de ensino e de aprendizagem e a dimensão sociopolítica (ANDRÉ, 2003).

A questão que se tornou imprescindível no desenvolvimento dessa pesquisa foi como fazer pesquisa etnográfica sobre práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, considerando as condições e necessidades postas pelo mundo contemporâneo; um mundo que cada vez mais reconhece e afirma as identidades, as subjetividades e/ou as diferenças, mas mantém intactas as desigualdades (CANCLINI, 2009); um mundo que se caracteriza fundamentalmente como um espaço de trocas, disputas e negociações permanentes (entre pessoas e grupos), sejam elas políticas, econômicas, sociais ou culturais. Portanto, com que lentes poderíamos olhar para essa realidade e quais as chaves de leitura iríamos utilizar para sua compreensão?

Na análise dos estudos que se preocupam com as singularidades da vida e da cultura do povo negro no Brasil, um aspecto que ainda necessita ser melhor aprofundado diz respeito às teorias e à perspectiva epistêmica da abordagem do problema, que orientam as análises e as interpretações. De acordo com Cunha Jr. (2006), os pesquisadores/as negros/as interessados em temas específicos da população negra podem ser agrupados em três tendências conceituais. Aqueles/as que se abrigaram nos conceitos weberiano e americanos de raça e raça social; aqueles/as que seguiram a tendência nacional de uma tentativa de composição entre raça social e classe social; e aqueles/as que estavam procurando a produção de um conhecimento de ruptura com a hegemonia do pensamento eurocêntrico.

Incluindo-nos nesta última tendência assumimos a perspectiva epistêmica dos estudos pós-coloniais latino-americanos, em diálogo com a afrocentricidade, como uma possibilidade adequada de fundamentação destas pesquisas, uma vez que o pensamento decolonial deseja fundar um pensamento “outro” (WALSH, 2008), que afirme a necessidade de mudar não só

as relações, mas também as estruturas, as condições e os dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e descriminação, inclusive, no âmbito educacional.

3.2 Pelo Caminho da Decolonialidade

O debate sobre as origens dos estudos pós-coloniais indica informações cronológicas e geográficas que nem sempre convergem. Todavia, um consenso evidenciado é que tais estudos surgem em função das lutas de libertação nacional ou descolonização territorial das antigas colônias europeias na África e na Ásia. Se configuram, portanto, como um conjunto de ideias transdisciplinares que analisam causas e efeitos produzidos pelo colonialismo nos países colonizados. Abordam aspectos: psicológicos, filosóficos, políticos, artísticos, econômicos, geográficos, entre outros. Os estudos pós-coloniais não são homogêneos e possuem várias vertentes: a indiana, a africana, a anglo-saxã, a orientalista e a latino-americana são as mais conhecidas.

O pensamento decolonial da vertente latino-americana é marcadamente fundamentado nas ideias desenvolvidas por intelectuais integrantes do Movimento da Negritude³⁰ como Aimé Césaire, Amílcar Cabral e Frantz Fanon entre outros, apresentadas em trabalhos que datam da segunda metade do século XX, tais como: a raça como elemento estrutural na hierarquização dos povos; a desumanização dos colonizados, que são transformados em “coisa”; a relevância da descolonização das mentes no processo de descolonização territorial; a necessidade de o colonizado desaprender para reaprender a sua própria humanidade. Algumas dessas ideias também estão presentes no pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, que tem contribuído de forma significativa para a construção de uma educação humanizadora, cuja produção tem referenciado nossos estudos.

No início do século XXI, tais ideias foram minuciosamente sistematizadas, aprofundadas e enriquecidas por intelectuais latino-americanos como Anibal Quijano, Walter Mignolo, Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel e Enrique Dussel, entre outros, e pela norte-americana Catarine Walsh para constituir a teoria dos estudos pós-coloniais latino-americanos. Estes e outros intelectuais constituem o Grupo de Pesquisa Modernidade/Colonialidade que se reuniu pela primeira vez no início dos anos 2000,

³⁰ Reação à branquitude reinante da cultura ocidental, sistematizada na França na década de 1930, por um grupo de estudantes oriundos de países colonizados das Antilhas e da África. Surge inicialmente como movimento literário e posteriormente assume caráter político, ideológico e cultural. Na década de 1960 internacionalizou-se como um movimento de resgate da humanidade do negro, o qual se insurgiu contra o racismo imposto pelo branco no contexto da opressão colonial (DOMINGUES, 2005).

passando a atuar como uma rede de investigação e difusão de seus enfoques sobre as heranças coloniais na América Latina, considerando como eixo articulador as relações entre modernidade/colonialidade (CASTRO-GOMES; GROSFUGUEL, 2007).

A abordagem teórica, profundamente enraizada na dimensão do *locus* de enunciação, “o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (GROSFUGUEL, 2010, p. 459) possui como questão central o desvelamento da articulação entre modernidade/colonialidade e suas implicações na organização da dominação eurocentrada.

O Pensamento Decolonial – como eixo de luta e ferramenta de análise – aponta e quer transformar a matriz colonial presente em todos os países da América do Sul, que estruturou e mantém as relações de poder no Estado-Nação por meio da dupla forma de dominação colonialismo/colonialidade. Afirma Maldonado-Torres (2007, p. 131) que “embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo”.

Conforme aponta Anibal Quijano (2007, p. 93), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial do poder capitalista”. Diz respeito à distribuição do controle do poder mundial, que segundo o autor obedeceu a uma lógica de classificação e hierarquização baseada no eurocentrismo, que associou raça e divisão do trabalho para configurar um novo padrão mundial de controle do trabalho e, portanto, um novo padrão de poder que tomou a categoria raça como seu eixo articulador, revelando uma divisão racista do trabalho.

O autor compreende raça como uma categoria mental da modernidade, criada a partir do surgimento do espaço/tempo que conhecemos como América. Advoga que a categoria foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre os grupos, e que “a formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras” (QUIJANO, 2005, p. 01).

Para esta abordagem, a população do mundo foi primeiro classificada em identidades raciais que foram inventadas e distribuídas hierarquicamente, segundo a gradação da sua cor: os dominadores/superiores europeus se tornaram a raça branca e os dominados/inferiores não-europeus se tornaram as raças de cor.

Raça seria então uma construção mental inventada para “naturalizar” o padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno. E a racialização³¹ das relações de poder entre as novas identidades sociais inventadas “foi o sustento, a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 120).

³¹ A classificação e a hierarquização racial da população mundial que orientam as relações de poder no mundo.

De acordo com o autor, o poder é a malha de relações de exploração/dominação/conflito que se configura entre os grupos de pessoas em disputa pelo controle do trabalho, da natureza, do sexo, da subjetividade e da autoridade. Não se reduz às relações de produção ou à ordem e autoridade, estejam elas juntas ou separadas. Por isso, na sua concepção, a classificação social se refere aos lugares e papéis das pessoas no controle dos âmbitos básicos da existência social.

A colonialidade refere-se, portanto, à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (MALDONATO-TORRES, 2007), expressando-se por meio de quatro dimensões: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade da mãe natureza.

A colonialidade do poder diz respeito ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na hierarquia racial e sexual e a formação e distribuição de identidades sociais pelas relações do poder mundial capitalista (QUIJANO, 2007; WALSH, 2008). Tal sistema utiliza a raça como o padrão de poder conflitivo e permanente, uma vez que considera as identidades dos povos subalternos como homogêneas e negativas.

A colonialidade do saber relaciona-se ao conhecimento que é reconhecido como válido, o conhecimento europeu considerado como única perspectiva de conhecimento e a exclusão da existência e da viabilidade de outra racionalidade epistêmica e outros conhecimentos, que não aqueles produzidos pela racionalidade moderna e pelos homens brancos europeus ou europeizados (WALSH, 2008).

De acordo com Walsh (2008), a colonialidade da natureza é um eixo ainda pouco discutido que se refere à divisão binária natureza/sociedade, que descarta o mágico-espiritual-social da relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, “incluindo o mundo ancestral, que sustenta os sistemas integrais da vida e da própria humanidade” (WALSH, 2008, p. 138).

Entretanto, afirma Oliveira (2011) que a colonialidade do ser abarca e explicita todos os outros conceitos. Trata-se da inferiorização, da subalternização e da desumanização das pessoas não europeias. Os mais humanos são aqueles que fazem parte da racionalidade da modernidade concebida a partir da ideia de indivíduo civilizado (WALSH, 2008). Refere-se à invenção e inculcação da não existência dos povos subalternizados configurando uma dominação psíquica, nos termos de Fanon (2005, p. 61), “um combate de retaguarda no terreno da cultura, dos valores, das técnicas, etc.”. Por isso acredita Fanon, “a descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade

de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta” (FANON, 2005, p. 53).

Para os pós-colonialistas latino-americanos, essa lógica de hierarquização e racialização eurocêntrica, materializada na constituição dos Estados-Nação, transformou uma experiência local em padrão universal, negando e invisibilizando todas as outras culturas e formas de existência. Por isso a diferença é discutida como diferença colonial: como consequência da subalternização que, se deu no passado e se dá no presente, de povos, línguas e conhecimentos. Nesta compreensão a diferença não é aditiva, mas constitutiva da sociedade (WALSH, 2008).

Entretanto, por mais que sejam negadas e invisibilizadas as experiências não ocidentais não deixaram de existir em função da universalização da experiência europeia. Na realidade contemporânea os modos de vida e de existência não europeus passam a ganhar relevância no processo de desconstrução de uma história única. De modo que o diálogo e as relações entre as culturas alcançam um lugar de destaque nesse processo. Como afirma Boaventura de Souza Santos (2011, p. 1), “o mundo diversificou-se e a diversidade instalou-se no interior de cada país. A compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo; não há internacionalismo sem interculturalismo”.

O Pensamento Decolonial é o entendimento de que a colonialidade sobreviveu ao colonialismo; é o movimento em busca do pensamento dos povos que foram subjugados pelo poder opressor eurocêntrico. Por isso, não é algo novo. Ele emergiu ao mesmo tempo da fundação da modernidade, porque é o seu contrário. O giro epistêmico decolonial é o retorno em busca desse conhecimento dos povos ancestrais, que foi invisibilizado, mas não deixou de existir.

Visibilizando os limites das perspectivas teóricas eurocêntricas, os estudos pós-colonialistas latino-americanos apontam para a necessidade de partirmos das experiências dos povos ancestrais para fundarmos um pensamento “outro”. Outro, porque construído por outras lógicas que não a racialização e racionalização eurocentrada. Um pensamento que construído a partir do lugar político de enunciação dos povos subalternos, se dispõe a questionar os interesses hegemônicos (WALSH, 2007). A proposição dos pós-colonialistas latino-americanos é que por meio desse pensamento, possamos construirmos um mundo “outro”, no qual exista a possibilidade de diálogo entre culturas.

No campo da educação, e especialmente da educação para as relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, entre os muitos conceitos que podemos apreender dos pós-coloniais latino-americanos a compreensão de interculturalidade,

na sua relação com conceitos como diferença cultural e pensamento de fronteira, assume papel fundamental, porque tem colocado em evidência as tensões existentes entre identidade e diferença. As várias possibilidades de entendimento e interpretação nos conduzem à necessidade de explicitar o nosso olhar para a interculturalidade.

3.3 Olhares Sobre a Interculturalidade

Em sua leitura interdisciplinar sobre essa realidade contemporânea Nestor Canclini (2009) defende a importância de considerar a interação *entre* culturas como ponto central nos processos de investigação e reflexão. Observa que para entender cada grupo, é necessário aproximar-se das formas pelas quais estes grupos se apropriam dos produtos materiais e simbólicos alheios e os reinterpretam, prestando atenção tanto nas misturas como nas barreiras que são produzidas.

Canclini propõe-se a pensar a interculturalidade relacionada à noção de globalização. Olhando para várias realidades econômicas e culturais, vivenciadas na contemporaneidade, na América do Norte, na América Latina, na Ásia e na Europa e para as relações existentes entre os territórios, enxerga as misturas interculturais e a partir delas afirma que de um mundo *multicultural*, passamos a viver num mundo *intercultural* e globalizado. Compreendendo que os termos implicam dois modos de produção do social assim, os distingue: “*multiculturalidade* supõe aceitação do heterogêneo; *interculturalidade* implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (p. 17).

Portanto, o autor questiona em profundidade esse momento que chama de uma “época *pós e multi*”. Para ele, “a globalização tecnológica passou a interconectar simultaneamente quase todo o planeta, todavia, criou novas diferenças e desigualdades” (p. 16). Canclini discute a interculturalidade como uma realidade concreta que estamos vivenciando, mas a partir de suas negatividades, que geram ou atuam para a manutenção de pessoas e grupos despossuídos: os diferentes, os desiguais e os desconectados. E propõe focar o que ele designa como “o espaço *inter*”, como uma possibilidade de mobilizar recursos interculturais para a construção de alternativas, desde que as investigações e reflexões sejam realizadas a partir da posição dos despossuídos. Ou seja, coloca em questão a perspectiva epistemológica que orienta a investigação.

Souza (2007) discute o termo interculturalidade ou diálogo entre culturas no campo da educação, como configuração social anterior e necessária a construção da multiculturalidade

crítica. Para o autor, nos encontramos em uma situação de diversidade cultural ou pluriculturalidade e precisamos avançar na construção dos diálogos entre culturas (interculturalidade), para no confronto entre os diferentes saberes construirmos sociedades multiculturais onde indivíduos e grupos possam, ao mesmo tempo, desenvolver suas diferentes identidades e o prazer da convivência valorizadora e respeitosa entre os diferentes (multiculturalidade), enriquecendo a todos material e simbolicamente (transculturalidade).

A aposta de Souza (2007, p. 131) é que “a multiculturalidade possa vir a ser a característica fundamental de uma sociedade democrática”. Entretanto, afirma o autor que isso “só será possível se desenvolvermos a interculturalidade, “o diálogo entre culturas que possibilite a sua confrontação e, portanto, o florescimento e o desenvolvimento criativo das diferentes culturas” (SOUZA, 2007, p. 332).

De acordo com Vera Candau e Kelly Russo (2010), o termo interculturalidade surge na América Latina, no contexto educacional, e precisamente, com referência à educação escolar indígena, embora outros grupos tenham participado do processo de ampliação do debate sobre interculturalismo e educação. Segundo as autoras, a despeito dos grupos dos movimentos negros no continente se caracterizarem pela resistência e por suas lutas contra o racismo, portanto, pelo reconhecimento de suas identidades culturais, “foi difícil encontrar na produção bibliográfica latino-americana sobre a educação intercultural, referências às contribuições dos grupos e movimentos negros” (p. 158).

Contudo, no contexto brasileiro, Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004) discutem as experiências da educação indígena e as experiências da educação de jovens e crianças negras, como movimentos por uma educação multiculturalista³². Afirmam estes autores que as primeiras iniciativas dos negros brasileiros para discutir questões referentes à pluralidade étnica do país, data do final dos anos 40 do século XX.

Considerando a trajetória de surgimento das escolas bilíngues para a população indígena (a partir das primeiras décadas desse mesmo século), Candau e Russo (2010) afirmam que “diferentes línguas foram o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas” (p. 158). Entretanto, ao analisarmos as proposições de autores afiliados aos estudos pós-coloniais latino-americanos é possível afirmar que para o Pensamento Decolonial o *diálogo entre culturas*, a interculturalidade não diz respeito apenas ao convívio

³² Embora guardem profundas diferenças entre si, os termos interculturalidade e multiculturalidade têm sido utilizados, em alguns contextos, como sinônimos para fazer referência à existência de múltiplas culturas em um determinado lugar, defendendo seu reconhecimento, convivência e respeito.

ou à comunicação entre diferentes grupos. É algo mais complexo, mais profundo e mais transformador, porque está para além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade, como veremos na continuação do texto.

Catherine Walsh (2010) considerou a variedade de contextos e interesses nos quais se tem usado o termo interculturalidade para afirmar que podemos explicar este termo a partir de três perspectivas. A autora chama de *interculturalidade relacional* “o contato e intercâmbio *entre* culturas, quer dizer, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, que pode se dar em condições de igualdade ou desigualdade³³” (WALSH, 2010, p. 77); considera a proposição do filósofo peruano Fidel Tubino para denominar como *interculturalidade funcional* “o reconhecimento das diversidades e das diferenças culturais, com o objetivo da inclusão destas, no interior das estruturas sociais já estabelecidas³⁴” (WALSH, 2010, p. 77). Para a autora, esta perspectiva é funcional a lógica do modelo neoliberal existente porque busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, mas não questiona as causas das desigualdades sociais e culturais, não modifica as estruturas de poder. Por isso, vários autores têm se referido a esta perspectiva como “a nova lógica multicultural do capitalismo global”.

Por fim, Walsh define e assume a *interculturalidade crítica*, como sendo “o reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores³⁵” (WALSH, 2010, p. 78). Afirma a autora que a interculturalidade crítica *ainda não existe*, é algo por construir. É compreendida como estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. É assumida como um projeto político, social, ético e epistêmico, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantém a desigualdade, inferiorização, racialização e descriminalização, inclusive no âmbito educacional.

A lógica intercultural é uma lógica de fronteira, porque por necessidade, conhece os paradigmas dominantes e é através desse conhecimento que gera um conhecimento “Outro” (WALSH, 2008). O pensamento de fronteira é, portanto, aquele construído a partir da lógica e

³³ Tradução nossa.

³⁴ Tradução nossa.

³⁵ Tradução nossa.

do conhecimento dos grupos subalternos em diálogo crítico com as formas de conhecimento ocidentais.

Walsh (2009) explica ainda que o conceito de interculturalidade está intimamente ligado ao conceito de plurinacionalidade. Baseando-se na noção de ambiguidade fundacional a autora nos leva a compreender que todos os Estados-Nação da América do Sul, foram fundados como Estados que possuem caráter uni-nacional e natureza monocultural (negando e invisibilizando outros povos e culturas, enquanto afirmavam o ideário europeu/ocidental), embora concretamente sejam constituídos por povos e culturas distintas. O discurso da mestiçagem (utilizado de múltiplas formas nos diversos países da América Latina) gerou uma noção abstrata de inclusão, mas uma prática concreta de exclusão. E a lógica multicultural atua hoje no sentido de reconhecer e incluir a diversidade cultural, porém mantendo a estrutura do Estado-Nação.

Para Walsh, é por isso que em muitos momentos (inclusive de forma oficial), se utiliza os termos multiculturalidade, pluriculturalidade e interculturalidade, como se eles fossem sinônimos. A autora refere-se a este processo como uma recolonialidade: “No capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo³⁶” (WALSH, 2009, p. 132). Assim, a plurinacionalidade seria o eixo do projeto intercultural que trata da transformação da matriz colonial a partir da transformação do Estado-Nação (uni-nacional, colonial e excludente) para um Estado Plurinacional construído a partir das diferenças ancestrais.

A plurinacionalidade e a interculturalidade são projetos decoloniais que se propõem, portanto, a fundar um pensamento “outro” ao re-conceituar e re-fundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências que põem em cena e em relação equitativa, lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver. Nas palavras de Walter D. Mignolo (2008), a opção decolonial é imaginar um mundo no qual muitos mundos podem existir em conjunto. Assim, a opção decolonial significa entre outras coisas, *aprender a desaprender* para poder aprender novamente, de outra forma.

Diante do exposto, adotamos a perspectiva epistêmica dos estudos pós-coloniais latino-americanos como abordagem teórico-metodológica da nossa investigação, uma vez que o pensamento decolonial se propõe à produção de um conhecimento de ruptura com a hegemonia do pensamento eurocêntrico. E nessa medida, indicando a assunção de uma

³⁶ Tradução nossa.

posição afrocentrada, convida-nos a olhar, ouvir e compreender as práticas pedagógicas, a partir da perspectiva epistemológica dos movimentos sociais negros brasileiros.

3.4 Etnografando a População de Origem Africana no Brasil

O Brasil é o segundo país no mundo em população negra, ficando atrás apenas da Nigéria, no continente africano. Contudo, a despeito de a população negra constituir a maioria da população brasileira, o desejo de branqueamento do Brasil invisibilizou e em alguns contextos ainda invisibiliza essa população em diversos campos da sociedade, inclusive na área da educação (SILVA, 2013). No final do século XIX, a elite brasileira acreditava na progressiva extinção do segmento negro, que se concretizaria via a miscigenação. Segundo Aparecida Bento (2003, p. 47), “o país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Havia uma expectativa de o Brasil tornar-se um país branco, como consequência do cruzamento de raças”, para assim manter-se próximo dos moldes europeus de civilização, que considerava negros e mestiços não civilizados e não civilizáveis. O silenciamento sobre a condição étnico-racial da sociedade brasileira, a negação e a invisibilização da população negra naquele contexto visava o “esquecimento” de que somos um país negro, nascido e prosperado sob a égide da escravidão negra.

No campo da pesquisa científica, de forma sistemática, é a partir dos últimos 30 anos, que a população negra começa a passar de objeto a sujeito de investigação. Todavia, existe uma vasta produção cultural e intelectual da autoria dos mais variados grupos sociais de maioria negra que foi desconsiderada ao longo da história do Brasil, tais como: as comunidades quilombolas, os grupos religiosos de matriz africana, a imprensa negra, os clubes negros, os grupos de manifestações culturais afro-brasileiras, as organizações de mulheres negras, as organizações negras de luta por cultura, educação e saúde etc.

Desse modo, é possível afirmar que a trajetória da luta dos movimentos negros brasileiros por educação configura um pensamento negro sobre a educação, constituído a partir de suas práticas e vivências educacionais, construídas prepositivamente aos processos de educação formal, que possui como fundamento o combate ao racismo, à afirmação da identidade negra e a superação das desigualdades étnico-raciais.

Investigações que se aproximem dessas pessoas, grupos, fatos e territórios para avançar na produção do conhecimento crítico certamente contribuirão para a superação do olhar estereotipado e preconceituoso com o qual a sociedade brasileira ainda enxerga a população negra e suas práticas de sociabilidade.

A abordagem qualitativa e a etnografia são possibilidades metodológicas que têm se mostrado oportunas e adequadas para o trato de objetos de estudo relacionados à questão da identidade negra, as formas de organização e luta da população negra, a educação e escolarização de pessoas negras e a outros aspectos singulares da vida e da cultura do povo negro no Brasil, uma vez que amplificam as vozes desses sujeitos outrora silenciados.

Isso porque a chamada virada epistemológica também põe em evidência outros modos do pensar e do fazer etnográfico. Klein e Damico (2012) recorrem a uma citação de Clifford para pontuar essa virada:

A etnografia a serviço da antropologia antigamente olhava para um outro claramente definido, categorizado como primitivo, tribal, não ocidental, ou pré-letrado ou não histórico [...]. Hoje a etnografia encontra outros em relação a si própria, enquanto vê a si mesma como outra (CLIFFORD, 1986, p. 23 apud KLEIN; DAMICO, 2012, p. 67).

Este é um deslocamento importante, uma vez que indica cuidados fundamentais que precisam ser observados durante a adoção e vivência das estratégias metodológicas, bem como das análises e interpretações que emergirão do material registrado. Olhar o outro em relação a si próprio, vendo-se também como um outro, significa entre outras coisas quebrar a relação hierárquica entre pesquisadores/as e supostos pesquisados/as; perceber que a produção do conhecimento dá-se na interação entre ambos os polos e que, portanto, a reflexão sobre a entrada no campo, a relação que os pesquisadores/as possuem com os sujeitos participantes da pesquisa assim como a forma que utilizaram para construir os dados influencia diretamente nos resultados da investigação. Deste deslocamento decorre ainda a reiterada importância de utilizar várias estratégias para apreender a realidade e produzir o conhecimento desejado. Portanto, olhar o objeto a partir de várias perspectivas, óticas ou lógicas de significação, incluindo aqui, artefatos culturais como: textos literários, músicas, cartazes, manuais etc.

Luiz Fernandes de Oliveira (2013), em artigo que se propôs a refletir sobre as contribuições da etnografia para o entendimento das relações raciais na escola, indica que a consolidação dos conceitos, das categorias e das ferramentas de análise (que foram utilizadas na partida em direção ao campo de pesquisa) nos trabalhos por ele estudados deixam claro o que se poderá encontrar em termos de relações raciais no contexto escolar. Entretanto, o autor chama a atenção para as formas de inserção do/as pesquisadores/as no campo e como estas formas podem interferir nos resultados que produzirá. Desse modo, enfoca os cuidados que precisam ser tomados para que pesquisadores/as que conhecem em profundidade o campo que

irão pesquisar não se apeguem apenas à confirmação de suas hipóteses ou pressupostos, mas dialoguem com as situações etnográficas que irão vivenciar.

De acordo com Oliveira (2013), numa pesquisa sobre relações raciais na escola, a construção do dado etnográfico não pode prescindir da preocupação com a descrição do contexto mais amplo, do contexto de fala do pesquisador/a e de suas formas de abordagem junto aos sujeitos, bem como das conexões entre estes vários aspectos com a dimensão identitária das pessoas envolvidos na pesquisa.

Para nós, na condição de mulher negra, ativista do movimento social negro e professora comprometida com a construção de uma educação que supere as desigualdades raciais e sociais entre negros e não-negros, a aproximação do nosso campo de pesquisa livre das certezas absolutas e impregnada pelo desejo de conhecer o desconhecido, mas existente no espaço escolar, se tornou mais que uma exigência metodológica. Transformou-se em uma possibilidade de encontrar modos outros de produzir conhecimento e de fazer educação.

3.5 O Trabalho de Campo: escolhas, critérios e indicações

No trabalho de campo, a pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03 (2012), como referência primeira de inventário dessas práticas e ações educativas, tornou-se o ponto de partida na identificação das instituições escolares que compuseram o universo da pesquisa. Entretanto, outras fontes também foram consultadas: o acervo do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), bem como indicações de ativistas e organizações negras que trabalham com a temática educação e relações étnico-raciais, também foram consideradas.

Objetivando a imersão na dinâmica de construção e funcionamento das práticas pedagógicas das escolas, optamos pelo trabalho em duas instituições escolares. Uma localizada na Região Sudeste/estado de São Paulo e a outra na Região Nordeste/estado da Bahia. A opção por essas duas regiões ponderou, conjuntamente, aspectos que incluem a viabilidade da nossa presença no campo de pesquisa e as implicações históricas, políticas e sociais de cada região, no que se refere às relações étnico-raciais, conforme passamos a explicitar.

O Brasil é um país de dimensões continentais ocupando o lugar de quinto maior país do planeta³⁷. Apresenta extensão territorial de 8.514.876 km², dividida em 5 grandes regiões: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Contudo, a população brasileira está irregularmente distribuída no território: algumas regiões são densamente povoadas e outras possuem baixa densidade demográfica. De acordo com os dados do Censo demográfico de 2010, as regiões Sudeste e Nordeste são aquelas que concentram a maior parte da população brasileira.

Outro aspecto interessante é que, ao longo da história do país, estas duas regiões ocuparam/ocupam o centro do poder econômico e político: o Brasil nasce na região Nordeste e se expande para o Sudeste, mas com a força da mão de obra nordestina. Quando o centro da economia do país é deslocado para o Sudeste se estabelece uma hierarquia regional que reproduz as relações de poder do modelo centro-periferia, no interior do país. O Nordeste passa a representar o atraso do Brasil: uma região de seca, fome, miséria e ignorância. Uma região sem desenvolvimento, que ocupa um lugar de subordinação ao Sudeste, sendo considerado por este como um território inferior, onde habitam pessoas inferiores, com conhecimentos e modos de vida, igualmente, inferiores. O Sudeste passa a ser considerado o modelo de desenvolvimento para o Brasil e as leituras e interpretações do país passam a ser realizadas a partir da ótica do Sudeste, mais especificamente do eixo Rio-São Paulo.

O racismo opera como um dos elementos fundantes na criação dessa hierarquia regional, considerando que a região Nordeste é aquela que concentra a maior parte da população negra no Brasil, população considerada ignorante que é responsabilizada pelo atraso da região. Cabe destacar que uma das ações da política de branqueamento do país implementada pelo Estado Brasileiro durante o século XIX consistiu em facilitar a entrada massiva de imigrantes europeus para trabalhar em terras brasileiras e foi concentrada nas regiões Sul e Sudeste do país.

A criação dessa hierarquia étnico-racial-regional gerou um clima de acirrada discriminação do Sudeste para com o Nordeste, chegando-se mesmo a cogitar a separação dos estados nordestinos do território brasileiro, ideia difundida no imaginário popular em ambas as regiões no século passado. No Nordeste tornou-se canção composta por Bráulio Tavares e Ivanildo Vilanova. A versão mais conhecida foi gravada pela cantora Elba Ramalho em 1984, cuja primeira estrofe assinala que

³⁷ Só é menor que os territórios da Rússia, Canadá, China e Estados Unidos. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/brasil/localizacao-geografica-brasil.htm>. Acesso em: 14 jul. 2015.

Já que existe no Sul este conceito
 que o Nordeste é ruim, seco e ingrato,
 já que existe a separação de fato
 é preciso torná-la de direito.
 Quando um dia qualquer isso for feito
 todos dois vão lucrar imensamente
 começando uma vida diferente
 da que a gente até hoje tem vivido:
 imagine o Brasil ser dividido
 e o Nordeste ficar independente.

Considerada um manifesto contra a discriminação sofrida pelo Nordeste, ou mais especificamente, ao modo como o nordestino é tratado no “Sul”³⁸, a canção foi proibida pela censura da ditadura militar porque fazia apologia ao separatismo. Com a redemocratização do país a cantora pôde regravar a música anos mais tarde.

Na atualidade tais ideias ganham visibilidade animando grupos nas duas regiões: no Sudeste os denominados grupos neonazistas existentes, especialmente no estado de São Paulo, se organizam acreditando defender a história e a cultura paulistanas, ideia que orientou a elaboração do Manifesto São Paulo para os Paulistas³⁹, no qual explicitam sentir-se ofendidos com afirmações do tipo “São Paulo foi construída por nordestinos”. De acordo com o documento,

São Paulo recebeu os emigrantes da seca em sua região, e concedeu-lhes serviços e dignidade. Assim, são ultrajantes e descabidas estas declarações. Dizer que nordestinos construíram São Paulo é desqualificar todas as gerações de paulistas. É pisotear toda nossa história e passado. É, pois, uma gravíssima ofensa a todos os povos. É inconcebível afirmar que um grupo seja o responsável pelos mais de quatro séculos da construção de São Paulo⁴⁰.

A partir dessa justificativa o grupo solicita no documento que expressões desse tipo, “por depreciarem a população local, sejam encaradas como prática de racismo”.

No Nordeste, o Movimento Nordeste Independente se define como um grupo dedicado à construção da autodeterminação do povo nordestino e possui como objetivo

desenvolver estudos e pesquisas sobre a conformidade cultural, histórica, geográfica, política, econômica e social do Nordeste da República Federativa

³⁸ Nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro é comum a utilização da expressão norte, como generalização das regiões Norte e Nordeste e a expressão Sul, para fazer referência ao eixo Rio-São Paulo.

³⁹ Documento entregue em 3 de julho de 2012, em Gabinetes de Deputados Estaduais de São Paulo, composto de várias solicitações em defesa da história e da cultura paulistas.

⁴⁰ Disponível em: <http://tudoporsaopaulo2010.blogspot.com.br>. Acesso em: 02 mar. 2015.

do Brasil, provendo ensaios sobre as possibilidades de desmembramentos, fusões, incorporações, separação e criação de novos Territórios e Estados”⁴¹.

O fato é que a hierarquização étnico-racial-regional disseminou a discriminação e o preconceito contra os nordestinos, gerando conflitos que muitas vezes chegam à violência física.

Entretanto, se na região Nordeste a presença da população negra é majoritária, na região Sudeste essa presença, mesmo em menor proporção, possui índices que não podem ser desconsiderados. De acordo com os dados do Censo 2010, a população negra (pretos e pardos) no Nordeste equivale a 68,97% da população dessa região. No Sudeste, essa população representa 43,6% do total de seus habitantes. Vejamos na tabela 01:

Tabela 01
População residente, por raça ou cor, segundo o Brasil, Nordeste e Sudeste – 2010

Brasil/ Nordeste/ Sudeste	População Residente						
	Total	Raça ou Cor (%)					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Sem declaração
Brasil	190.755.799	47,73	7,61	43,13	1,09	0,43	0,003
Nordeste	53.081.950	29,44	9,53	59,44	1,19	0,39	0,002
Sudeste	80.364.410	55,16	7,91	35,69	1,11	0,12	0,005

Fonte: IBGE, Censo 2010 – Resultados do Universo.

O contexto descrito orientou nossa opção de situar o trabalho de campo da pesquisa nessas duas regiões. Consideramos que elas concentram a maioria da população brasileira, elas se sucedem como centro de produção econômica do país e elas vivenciam uma relação hierárquica de poder, na qual a primeira possui uma situação privilegiada e a segunda aparece num lugar de subalternidade. E é em meio a estas relações que as práticas pedagógicas de valorização da história, da memória e da cultura negras se desenvolvem em cada região, de acordo com as possibilidades e realidades de cada contexto específico.

Cabe ainda apontar que os estados selecionados em cada região se destacam na história da escravidão da população negra no Brasil. Em períodos históricos diferentes receberam uma grande quantidade de africanos escravizados que imprimiram nessas regiões diferentes marcas da presença, da vivência, da identidade e da memória da população negra

⁴¹ Disponível em: <http://nelivre.wix.com/nordestelivre#!perguntas-frequentes/cgqq>. Acesso em: 02 mar. 2015.

no território. A Bahia sediou a primeira capital do Brasil e recebeu as primeiras levas de africanos escravizados. São Paulo, que já possuía um expressivo número de escravizados nas lavouras de cana-de-açúcar, no período das grandes plantações de café, arregimentou grande quantidade de africanos escravizados. Como em 1850, o tráfico transatlântico de africanos foi proibido, o estado importou os escravizados das então decadentes plantações de cana-de-açúcar do Nordeste. E se tornou o último estado a abolir a escravidão no Brasil⁴². Por outro lado, ambos os estados possuem organizações negras que apresentam forte atuação no movimento negro brasileiro.

Embora tenhamos as duas regiões como campo de estudo, é importante ressaltar que esta pesquisa não possui a intenção de comparar as práticas vivenciadas nas duas Regiões; nosso desejo é perceber as nuances específicas dessas práticas, construídas a partir dos diferentes contextos e realidades de cada lugar.

Os critérios para selecionar as instituições que fazem parte do estudo de campo foram compostos da seguinte forma:

- Escolas públicas, considerando que são nessas instituições que estuda a maior parte da população negra brasileira.
- Escolas de ensino fundamental, por ser nessa etapa da educação que as crianças e os adolescentes permanecem por mais tempo.
- Escolas indicadas por organizações negras que trabalham com formação de professoras e professores em cada estado.
- Escolas indicadas na pesquisa de referência como escolas que possuem *enraizamento intenso* das práticas com a temática afro-brasileira e africana.

Na figura 05 sintetizamos o caminho percorrido na identificação das unidades escolares:

⁴² Disponível em: <http://tkacula.blogspot.com.br/2013/05/13-de-maio-e-abolicao-da-escravatura.html>. Acesso em: 03 set. 2014.

Consideramos ainda que “o enraizamento intenso da Lei nº 10.639/03 está relacionado com a presença da temática afro-brasileira e africana no PPP [Projeto Político Pedagógico] e no currículo da escola, ou seja, ao seu grau de institucionalização” (GOMES, 2012, p. 348).

Na Região Sudeste, o estudo etnográfico foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Africanidades⁴³, que está localizada na cidade de Campinas, interior do estado de São Paulo e foi indicada pela pesquisa de referência como uma escola que possui enraizamento intenso das práticas relacionadas à implementação da Lei nº 10.639/03.

Na Região Nordeste, o trabalho de campo aconteceu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Baobá⁴⁴, localizada na periferia da cidade do Salvador, estado da Bahia, sendo indicada pela coordenação do Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAFRO/CEAO/UFBA).

3.6 O Trabalho Etnográfico: aprendizados permeados pela convivência

Algumas compreensões teóricas orientaram o nosso olhar no trabalho de campo. A primeira delas é a categoria prática pedagógica, na perspectiva de Souza (2009), como uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, com intencionalidades explícitas e assumidas pelo conjunto da comunidade escolar.

A noção de práticas enraizadas, por sua vez, que resultou da elaboração ao longo do estudo, é outra compreensão que se destaca. São aquelas práticas que possuem enraizamento no trabalho pedagógico da escola; que criaram raízes no chão da instituição escolar; que não estão apenas na superfície do trabalho pedagógico. Elas fazem parte da sustentação da escola, estão no alicerce, no fundamento do trabalho pedagógico. E em função deste aprofundamento, da continuidade e recorrência, elas se estabeleceram na escola, se fixaram como rituais pedagógicos.

Nosso olhar foi direcionado, portanto, para as práticas pedagógicas enraizadas. Isto é, aquelas que não sendo repetidas mecanicamente resultam de uma reflexão do grupo, possuem fundamento, uma finalidade construída, explicada e argumentada pelas pessoas que protagonizam o trabalho pedagógico na escola. Suas características são a repetição crítica, a continuidade e a consistência.

⁴³ Nome fictício.

⁴⁴ Nome fictício.

Dentre as muitas práticas enraizadas existentes no espaço escolar, nos interessava recortar as práticas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras. Na verdade, pensamos em práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, nos referindo ao conteúdo das práticas vivenciadas no espaço escolar. Desse modo é importante reafirmar nossa compreensão sobre esses conceitos, como conteúdos que na realidade brasileira não podem ser tomados desarticuladamente e cujo polo articulador dos demais conceitos é a noção de identidade negra, conforme já discutimos ao longo do trabalho.

Portanto, apuramos nosso olhar para as práticas pedagógicas enraizadas que possuíam como conteúdo pedagógico “a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (Lei nº 10.639/03), como está explícito no texto que alterou a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nas escolas, o estudo etnográfico focalizou a aproximação e a vivência das diferentes realidades, procurando conhecer e caracterizar as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras. Nesse sentido, buscamos observar como as relações étnico-raciais aparecem e são tratadas na dinâmica da escola; observamos a presença da temática história e cultura afro-brasileira e africana na instituição; ouvimos atores da comunidade escolar; conhecemos os modelos de gestão na implementação da temática, bem como o desenvolvimento de outras práticas sobre o tema, no cotidiano das referidas escolas.

A compreensão da prática pedagógica como uma prática coletiva e institucional, que se materializa a partir de uma rede de relações no espaço da escola, nos levou à identificação dos sujeitos das práticas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras em cada instituição escolar, a partir dos critérios formulados.

- Gestoras/es: pessoas indicadas na pesquisa nacional ou pelas organizações negras como referência para o desenvolvimento da prática pedagógica da escola, no que se refere à temática;
- Docentes: professores/as responsáveis diretamente pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas existentes, no que se refere à temática;
- Funcionários: outros profissionais da escola responsáveis pelo funcionamento da dinâmica do espaço escolar.
- Discentes: estudantes participantes das atividades que foram observadas.

Em consonância com os fundamentos teóricos e metodológicos, e com os objetivos da nossa presença nas instituições escolares que compuseram o universo do estudo, a observação participante constituiu o procedimento básico da pesquisa.

A observação participante, de acordo com Flick (2009), é uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a realização de entrevistas, a participação e a observação diretas e a introspecção. Nesse sentido, o trabalho com um *diário de campo* foi de fundamental importância, ainda que considerando que “nem todos os aspectos de uma situação podem ser compreendidos (e anotados) ao mesmo tempo” (FLICK, 2009, p. 208).

Nas primeiras sessões de trabalho evitamos tomar notas durante as observações. Logo que saíamos do espaço da escola escrevíamos os acontecimentos e nossas impressões a respeito deles, no intuito de reconstruí-los com o maior grau de detalhes possível. Após algum período de convivência com as pessoas que compunham a comunidade escolar, nos sentimos mais à vontade para escrever em nosso diário de campo, mesmo estando na escola.

Além dos registros escritos no diário de campo também produzimos registros fotográficos de diversas atividades em ambas as instituições escolares.

Ainda como procedimentos complementares, utilizamos entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e funcionários em ambas as instituições escolares, bem como analisamos documentos diversos que se mostraram importantes para o conhecimento do contexto e do conteúdo da investigação.

O acervo documental com o qual trabalhamos é bastante diversificado: documentos que já estavam produzidos e foram disponibilizados (Projetos Políticos Pedagógicos das escolas); documentos em processo de produção na relação docente/discente (atividades e avaliações); documentos por nós produzidos (o diário de campo, as entrevistas e as fotografias), um acervo que foi coletado e produzido em sintonia com a perspectiva etnográfica que orienta a pesquisa, possível em função do tempo de nossa permanência nas escolas.

Nossa experiência de permanência nas unidades escolares que compuseram o campo da pesquisa pode ser sistematizada em três momentos:

- a) A chegada e a aproximação da escola – aquele momento no qual ainda não conhecíamos as pessoas com as quais mantivemos os primeiros contatos e nem elas nos conheciam. Explicitar como chegamos àquela instituição e quais eram os nossos propósitos, interesses e intenções no trabalho a ser realizado foi um passo fundamental para a construção de uma relação de confiança entre a pesquisadora e os/as colaboradores/as da pesquisa em cada campo.
- b) A construção de relações pela convivência – estar presente em todas as atividades possíveis da escola fez com que, aos poucos, a comunidade escolar fosse me

conhecendo e me destinando um tratamento de membro daquela comunidade. Nesse momento, o fato de estar morando na mesma cidade das escolas fez bastante diferença. Possibilitou uma aproximação em profundidade com algumas pessoas das equipes pedagógicas, proporcionando nosso envolvimento com o grupo.

- c) O contato com o conteúdo da pesquisa – o envolvimento com o grupo possibilitou o acesso às informações necessárias para construir nossas compreensões acerca do que estávamos pesquisando. Em ambas as instituições visualizamos a presença da temática das relações étnico-raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira desde as primeiras conversas e observações, mas a compreensão de como a temática é tratada pedagogicamente em cada comunidade escolar, só nos foi revelada e apropriada com o tempo e o aprofundamento do olhar, a partir das informações e vivências que nos foram disponibilizadas.

A saída do campo de pesquisa também demandou cuidados para garantir as relações de respeito e confiabilidade construídas ao longo dos seis meses de convivência em cada instituição. Preparamos atividades de despedida de acordo com a realidade e disponibilidade de tempo de cada escola e nos comprometemos a voltar às unidades escolares para dialogar sobre os resultados do trabalho de investigação.

3.7 Os Cenários que se fazem Contextos

A apresentação que fazemos a seguir das cidades nas quais se localizam as escolas campo de pesquisa cumpre o papel de situar os contextos nos quais acontecem as práticas desenvolvidas pelas escolas. Trata-se da visão que construímos na interação com a história das cidades, com as vivências que experimentamos em cada localidade e com as pessoas com as quais convivemos ao longo do período de permanência em cada lugar para a realização do trabalho de campo.

Em consonância com a perspectiva teórico-metodológica que adotamos não pretendemos, portanto, contar *a história* das cidades, mas oferecemos um retrato (situado pelo nosso olhar e pela nossa vivência), por meio do qual tentamos evidenciar o papel que as cidades desempenharam na história do povo negro do Brasil e suas reverberações na forma como as relações étnico-raciais são vivenciadas e nos modos como a população negra vive e é tratada na atualidade em cada cidade.

3.7.1 Campinas: a Princesa D'Oeste

A cidade de Campinas está localizada no interior do estado de São Paulo, na Região Sudeste do Brasil, distante 100km à noroeste da capital. Lidera e nomeia uma das três Regiões Metropolitanas Institucionais do estado. A Região Metropolitana de Campinas é formada por 20 municípios paulistas que juntos somam mais de três milhões de habitantes: a “rica região de Campinas” como é comum ser tratada pela imprensa local ou por moradores. Dados do censo demográfico de 2010 apontam que a cidade possui 1.080.113 habitantes. Destes, 66,3% se declararam brancos; 25,4% pardos; 6,91% pretos; 1,2% amarelos e 0,1% indígenas (IBGE, 2010), composição étnico-racial que se forja nos processos históricos vivenciados desde o seu surgimento.

Informações disponibilizadas pela prefeitura do município afirmam que a área hoje ocupada pela cidade de Campinas possui milhares de anos de história indígena (sobre a qual não temos informações), e pouco mais de 260 anos de história colonial, imperial e republicana. Surgiu na primeira metade do século XVIII como um bairro rural da Vila de Jundiá. O povoamento do bairro rural do Mato Grosso teve início com a instalação de um pouso para descanso, na rota São Paulo-Goiás e São Paulo-Mato Grosso, para entradas e bandeiras e depois para mascates, tropeiros, comerciantes e soldados. Tal pouso ficou conhecido como Campinas do Mato Grosso porque, em meio à mata fechada, existiam pequenos descampados. O ponto de descanso impulsionou o desenvolvimento de atividades de abastecimento, promovendo a concentração populacional do bairro que, em 1767, já reunia 185 pessoas⁴⁵.

A localização do lugarejo, aliada aos investimentos e os interesses de fazendeiros vindos de outras regiões do interior paulista em busca de terras para instalar lavouras de cana e engenhos de açúcar, posteriormente adaptados em fazendas de café, transformou o bairro rural em freguesia, em vila e depois em cidade⁴⁶. Na base dessa dinâmica econômica, política e social estava a exploração do trabalho escravo, nas primeiras fases de desenvolvimento da história da cidade. Na segunda metade do século XIX, com o crescimento das plantações de café, milhares de homens e mulheres escravizadas foram comprados ou transferidos de outros estados para São Paulo. “Campinas tornou-se grande centro produtor de café, enriqueceu e

⁴⁵ Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/sobre-campinas/origens.php>. Acesso em: 04 set. 2014.

⁴⁶ A Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso foi fundada em 1774, elevada à Vila de São Carlos em 1797 e transformada em Cidade de Campinas em 1842 (Site da Prefeitura de Campinas, 2014).

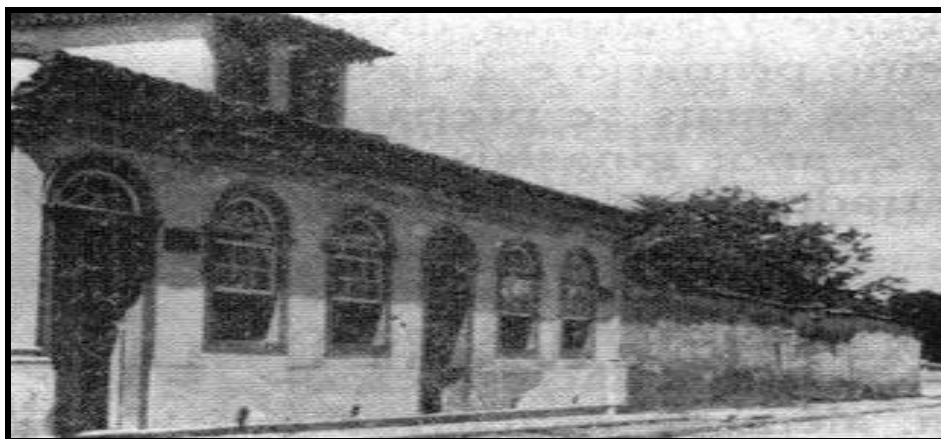
embelezou-se com base na exploração dos negros escravizados” (MACIEL, 1985, p. 99).

Como lembra Irene Barbosa (1983), a cidade ficou conhecida pela crueldade com que tratava a população escrava. A crueldade dos senhores de Campinas ficou famosa a ponto de fazendeiros de outras regiões ameaçarem os escravos que causassem problemas, com o castigo de serem vendidos para fazendas de Campinas. Ainda de acordo com a autora, a reação dos escravizados ao alto grau de crueldade de seus senhores ficou igualmente conhecida, em função dos muitos levantes da população escravizada nas fazendas da região.

Dados discutidos por Maciel (1985) revelam que em 1872 a população negra de Campinas passava de 60% do total de seus habitantes. Barbosa (1997) nos ajuda a identificar que a população negra que habitava a cidade nesse período, meados do século XIX, não era uma massa homogênea de pessoas escravizadas: havia negros livres e instruídos, que já haviam conseguido alguma respeitabilidade; negros que, mesmo livres, continuavam à margem do sistema; e a grande massa de população escrava, cujas condições também não eram uniformes em seu interior. Nessa complexa malha populacional a autora identifica uma pequena burguesia negra e livre, que possui profissões e seus ofícios. Entretanto, destaca que mesmo esta burguesia negra sofria discriminações e era tratada como inferior.

A heterogeneidade das posições, condições e relações que a população negra foi construindo na cidade possibilitou que, em pleno período escravista, um negro livre, instruído, ex-tropeiro pudesse fundar um colégio bem conceituado, que recebia as filhas de famílias respeitáveis da cidade, mas também acolhia meninas negras que nada pagavam por seus estudos: o Colégio Perseverança ou Cesarino como era conhecido, fundado por Antônio Ferreira Cesarino, que funcionou entre 1860 e 1876, na Avenida Moraes Salles (centro da cidade) como uma escola particular de grande expressão no período. Abaixo imagem da casa onde funcionou a escola; a data da fotografia não foi possível identificar:

Casa onde funcionou o Colégio Perseverança, Campinas



Fonte: <http://www.semeandohistoria.com/2012/03/capt-3-campinas-centro-educacional.html>

De acordo com Lapa (1996), a importância do Colégio Perseverança era tamanha que a escola serviu de modelo para o planejamento do Colégio Culto à Ciência. Estabelecimento de ensino de elite fundado em 1874 pela Sociedade Culto à Ciência⁴⁷ “destinado a representar papel fundamental na história do ensino da província como formador de quadros dirigentes da política da cidade” (BARBOSA, 1997, p. 59), cujo prédio situado à rua de mesmo nome existe até a atualidade, abrigando hoje o Colégio Estadual “Culto à Ciência”.

Colégio Culto à Ciência, Campinas – 1895



Fonte: <https://sites.google.com/site/lucappellano/breve-historia-da-educacao-em-campinas>

Colégio Culto à Ciência, Campinas – 2014



Foto: Claudilene Silva, 2014.

⁴⁷ Sociedade formada por iniciativa de respeitáveis cidadãos campineiros e composta por fazendeiros, industriais, comerciantes e bacharéis, participantes da Maçonaria, que desejavam conduzir um ensino de boa qualidade para suprir as necessidades do ensino imperial e possibilitar para seus herdeiros uma boa formação intelectual, visando que estes constituiriam o futuro quadro dirigente do país (BARBOSA, 1997).

Com o fim legal da escravidão em 1888⁴⁸ as transformações que já atingiam a cidade incluíram também a passagem para a nova ordem de trabalho (da escravidão para o trabalho livre), mudança que se deu à custa da pauperização da população negra que passou a enfrentar todo o tipo de discriminação racial e social⁴⁹.

A partir da economia cafeeira, da qual Campinas passou a ser o grande polo impulsionador, a elite local passou a investir no crescimento e na modernização da cidade, como conta Amaral Lapa em entrevista a Renato Anselmi (1997):

Entre 1850 e 1900 uma nova elite, formada por fazendeiros do café – entre os quais, muitos ex-produtores de cana-de-açúcar – passou a investir no crescimento da cidade que tornava-se moderna. As novidades do primeiro mundo, como telefone, gravador, roupas já faziam parte do seu dia-a-dia. Moradores do Vale do Paraíba batizaram Campinas como “Princesa D’Oeste” devido à sua localização em relação àquela região. Mas, nem tudo era tão belo: havia uma cidade de becos, antros e situações que denunciavam desigualdades (ANSELMÍ, 1997).

No final do século XIX, a cidade já era uma das maiores cidades do país e a alcunha de Princesa D’Oeste faz menção a esse ideário construído acerca da riqueza, do progresso e da modernidade da cidade, cujas famílias ilustres se orgulhavam de ostentar, como indica Lapa na entrevista mencionada. Mas, a situação de desigualdade entre negros e brancos se acentuava, especialmente a partir de 1880, quando se inicia a imigração massiva de trabalhadores europeus, com a finalidade de embranquecer o país. Maciel (1985, p. 99) coloca em questão: “porque um número grande de pobres imigrantes conseguiu melhorar de vida e a maioria dos trabalhadores negros continuou em situação não muito diferente da de escravo?”. E mostra que era a ideia de inferioridade do negro que justificava a desigualdade para alguns estudiosos da época.

Os anos de 1889 e 1890 foram marcados pelos sucessivos surtos da febre amarela que atingiram centenas de pessoas e provocaram sério abalo no projeto modernizante em curso, uma vez que houve um esvaziamento da cidade pelo êxodo das pessoas. Maciel (1985) traça um retrato da insalubridade da cidade, evidenciando a precariedade do saneamento público, e mostra que a maior parte da população vitimada, que morria pelas ruas da cidade sem assistência alguma, era a população negra recém liberta. “A maioria dos corpos encontrados era de velhos ex-escravos e surpreendentemente haviam muitos identificados com nome,

⁴⁸ No período imediatamente após a abolição os ex-escravizados realizam tentativas de continuar a prática de relações sociais e de trabalho típicas da escravidão (MACIEL, 1985).

⁴⁹ Ver Maciel, 1985.

idade e ex-dono” (MACIEL, 1985, p. 21). No período houve muitos protestos para chamar a atenção das autoridades não só em relação à epidemia, mas também em relação às condições de habitação, ao custo de vida em geral.

A situação de abandono e discriminação social e racial à qual a população negra campineira estava relegada, em articulação com a existência de uma pequena elite negra e letrada na cidade, impulsionou a organização e o surgimento de várias entidades a serviço dessa população, conformando o que Irene Barbosa (1983, 1997) denominou de “mundo paralelo”. A noção de mundo paralelo desenvolvida pela autora diz respeito à tentativa do negro de criar um mundo paralelo ao mundo branco, no qual a população negra tentava superar as suas dificuldades e impossibilidades de sobrevivência física e cultural.

Assim, das manifestações organizadas por negros pelos mais variados motivos surgiram em Campinas entidades negras como: a Imprensa Negra, cujo jornal mais antigo data de 1903 – “O Baluarte” - e era um Órgão Oficial do Centro Libertário dos Homens de Cor; a Liga Humanitária dos Homens de Cor fundada em 1915, que tratava de auxílio-doença e funeral, entre outras benemerências e que continua em funcionamento até os dias de hoje; o Grêmio Recreativo Dançante Familiar José do Patrocínio - “O Patrocínio” -, fundado 1917 que promovia festas e bailes, assim como mantinha um time de futebol que disputava com times brancos, entre outros (BARBOSA, 1997).

O município ficou livre das pandemias da febre amarela graças a uma ferrenha campanha de saneamento básico, que foi levada a efeito pelas autoridades locais (SOUZA, 2011). Nesse reordenamento da cidade, com a abertura das grandes avenidas, que ocorreu nos anos 30 e 40 do século XX⁵⁰, as famílias negras foram deslocadas do centro para a periferia da cidade, passando a morar em bairros populares construídos para esse fim, a exemplo da Vila Costa e Silva e da Vila Castelo Branco, ambas construídas nos anos 1960.

Entretanto, o surto epidêmico havia desacelerado o crescimento populacional e econômico, exercendo influência na crise do café nos anos 1930. A cidade passa por novas transformações decorrentes do acentuado crescimento urbano e expansão industrial, tornando-se, em pouco tempo, importante centro gerador de educação e cultura no Estado de São Paulo (SOUZA, 2011). Em meados do século XX, “Campinas se torna um importante centro de convergência migratória, recebendo considerável número de negros vindos de outras cidades ou estados próximos” (BARBOSA, 1983, p. 26), ou mesmo de outras regiões do Brasil como é o caso do Nordeste.

⁵⁰ Processo que ocorreu em outros centros urbanos do país.

Os processos históricos, políticos e sociais foram delineando as relações entre brancos e negros na cidade de Campinas, sempre permeados pela reação a toda forma de discriminação e racismo. Hoje a população negra ultrapassa os 32% do total da população da cidade, mas continua ainda bastante concentrada em espaços geográficos específicos; sua luta por melhores condições de vida e de respeito ainda se faz necessária, sua cultura ainda continua sendo negada.

A Campinas que conhecemos é o polo irradiador de cultura e educação que desejou se formar, que se quer moderna, industrializada, urbana, mas ainda de espírito bastante conservador, de práticas discriminatórias e que ainda olha para o negro e vê “o preto escravizado”.

Nas comemorações alusivas à população negra, como o dia 20 de novembro, por exemplo, as matérias jornalistas trazem a contribuição dos escravos para a cidade. Visibiliza a contribuição cultural do povo negro para a região, pensando apenas na manifestação cultural. Não de forma folclorizada, é bem verdade, mas falam do Jongo, da Capoeira e do Samba como se eles fizessem parte da vida de um povo que não está mais entre nós. Por outro lado, é também uma Campinas que possui um conjunto de organizações negras pulsantes e ativas, que dão continuidade à histórica e importante participação do movimento negro de Campinas na composição do movimento negro brasileiro.

Conhecemos várias organizações em diversos campos: da cultura, como a comunidade da Casa de Cultura Afro Fazenda Roseira, que literalmente ocupou e se apropriou de uma antiga fazenda de café desativada, para torná-la um espaço de cultura e lazer para todo o povo da cidade que lá chega; da organização política como a Casa Laudelina de Campos Melo, uma organização de mulheres negras; da política, como a coordenadoria do negro; e da educação, como o Núcleo de Consciência Negra da Unicamp.

Mas a cidade ainda não percebe a participação do povo negro na construção do seu desenvolvimento e ainda o empurra para sua periferia. Nela, brancos e negros ainda vivem em mundos paralelos, mundos que não são mais compartimentados, ou proibidos como já foram. Encontramos algumas pessoas que conseguem transitar em ambos os mundos. Mas ainda são mundos nitidamente separados.

3.7.2 Salvador: a primeira capital do Brasil

A cidade do Salvador é a capital do estado da Bahia e está localizada na Região Nordeste do Brasil. A Região Metropolitana de Salvador é composta por 13 municípios e em

2010 possuía 3.573.973 habitantes, dos quais 76,3% são residentes do município de Salvador. Com uma população de quase 3 milhões de habitantes⁵¹ é o município mais populoso do Nordeste. De acordo com o censo demográfico de 2010, a composição racial dos habitantes da cidade está distribuída da seguinte forma: 51,8% se declaram pardos; 27,4% pretos; 18,9% brancos; 1,4% amarelos e 0,3% indígenas (IBGE, 2010). Cidade majoritariamente negra (79,2%), a “terra da alegria” apresenta grande concentração de renda e desigualdades sócio raciais, que foram construídas ao longo de seus 466 anos de história.

Antes das invasões europeias (portugueses, espanhóis e franceses), as regiões que hoje abrigam a Cidade do Salvador e a Baía de Todos os Santos eram chamadas Kirymuré/Paraguaçu, habitada pelo Povo Tupinambá e tinham sido cenários de histórias de invasões, guerras, dominação, ocupação e conquistas vivenciadas por vários povos indígenas (RISÉRIO, 2004). A apoderação do território pelos portugueses não se deu de forma tranquila, por conta da superioridade dos conquistadores, mas por meio de uma complexa rede de alianças e estratégias de guerra, tanto de europeus como de indígenas. Se o Brasil nasceu em Salvador, não foi sem a resistência do povo indígena que habitava aquelas terras, tanto quanto de seus aliados e opositores⁵².

A geografia do lugar orientou a organização da cidade desde o seu surgimento. Banhada de um lado pelo Oceano Atlântico e de outro pela Baía de Todos os Santos, sua parte continental ganha disposição triangular. O local foi escolhido pelos portugueses para iniciar o processo de colonização efetiva do Brasil, fundando em 1549 a sua primeira capital: a Cidade do Salvador ou Cidade da Baía como também era conhecida. A posição do local em relação ao mar revelou-se estratégica: possibilitava a ligação a Portugal e a África pelo Oceano, a proteção do porto nas águas calmas, tranquilas e seguras da Baía e a defesa da cidade, instalada no alto de uma escarpa, para dificultar a ligação com o porto. Esta ótica defensiva faz surgir a primeira diferenciação espacial: a Cidade Alta e a Cidade Baixa (VASCONCELOS, 2002).

A economia centrada na produção e exportação de açúcar e tabaco (embora também se produzisse uma variedade de outros produtos) e na mão de obra escrava fez surgir uma cidade que se relacionava com o mundo por meio do mar e do porto. Os produtos comercializados e consumidos na Cidade do Salvador ou vinham das fazendas instaladas ao longo do entorno da Baía de Todos os Santos, o Recôncavo Baiano, ou eram importados de Portugal, da África e

⁵¹ População estimada para 2015: 2.921.087 (IBGE).

⁵² Ver Risério, 2004.

outras cidades do Brasil. Em ambos os casos, chegavam pelo mar (do Oceano ou da Baía) e escoavam pelo porto, que se transformou num espaço caracterizador da dinâmica da cidade e impulsionou complexas relações, como é possível notar no trecho que segue:

A Cidade do Salvador nasceu, desenvolveu-se e ainda hoje permanece, acima de tudo, um porto, porto marítimo, de onde se irradia e para onde converge desenvolvido comercio, que sempre se manteve com os mercadores europeus para onde iam os produtos nativos da terra ou os que nela passaram a ser produzidos; com os mercados africanos, de onde vinham escravos e produtos típicos necessários à satisfação das necessidades criadas pela presença e pela influência desses escravos, e para onde iam, sobretudo, fumo e aguardente, moedas do comércio negreiro; com os mercados e portos de outros pontos do país (PINTO, 1998, p. 110).

O tráfico transatlântico de pessoas era parte importante do comércio intercontinental. Movimentou muito dinheiro e muitas pessoas durante quase quatro séculos e possibilitou a entrada de milhares de africanos das mais diversas regiões e etnias, o que só engrossou o caldo das diferentes culturas que já circulavam na Cidade da Baía.

Conta Eduardo Silva⁵³, que os primeiros africanos que chegaram a Salvador no século XVI foram trazidos de Angola. Os Povos de Angola, que estavam em guerra com Portugal, haviam desenvolvido experiências de Kilombos em seu território. Não como os que aqui foram vivenciados. Os Kilombos⁵⁴ de Angola eram espaços de formação de guerreiros, verdadeiras “escolas de guerra”. Por isso diz-se que os africanos escravizados resistiram à escravidão desde o momento em que aqui chegaram. Conta-se que era “chegou/fugiu!”. Para os povos de Angola suas divindades são Nkisis (forças da natureza) e para este grupo não foi difícil a aliança com os indígenas, que também cultuavam a natureza.

No século XVII, foram trazidos os povos do Daomé (atual Benin), que falavam a língua fon e cultuavam os Voduns (divindades relacionadas a elementos mais concretos, representados na madeira, no barro etc.). Também foram trazidos povos de Keto (também do Benin, mas que falam a língua ioruba). Estes cultuavam divindades que eles acreditam que um dia foram pessoas: os Orixás. Os Ketos eram chamados pejorativamente de nagô pelos povos do Daomé. O Povo Keto não ficou só nas lavouras, logo se tornou negros de ganho, os quais viviam na cidade e possuíam outras condições. Por fim, na quarta leva de escravizados foram trazidos os Povos Hauçás, que são africanos muçulmanos, adeptos do islamismo e muitos sabiam ler e escrever em árabe. Estes ficaram conhecidos como Malês⁵⁵.

⁵³ Em Formação Continuada da Escola Baobá registrada no diário de campo em 06/03/2015.

⁵⁴ Grafia utilizada pelo formador para diferenciar os Kilombos de Angola dos Quilombos do Brasil.

⁵⁵ Termo genérico para negros muçulmanos que sabiam ler e escrever em árabe.

Os africanos escravizados não eram, portanto, uma imensa massa homogênea. Possuíam especificidades nas condições de trabalho, de vida, de existência e de formas de resistência. A população negra da Cidade do Salvador no período escravista insere-se numa gama de diferentes situações e vivências: vivia nos campos e nas cidades, possuía atividades profissionais diversas e era composta por crioulos, que eram negros nascidos na África que falavam bem o português; por ladinos, que eram negros nascidos no Brasil, e por boçais, aqueles nascidos na África que não se comunicavam em português (SCHWARCZ; REIS, 1996).

De sua fundação até finais do século XVIII, a dinâmica crescente da cidade a transformou numa influente metrópole colonial regional, dando origem, por sua relação umbilical com o Recôncavo, à formação do mais antigo complexo urbano do Brasil (SANTOS, 1998). A importância econômica, política e cultural do Recôncavo alimentava, abastecia e sustentava a Cidade da Baía, que:

tornou-se com o tempo indivisível de sua região. (...) Passou de senhora a escrava de uma civilização matriz, fonte de sua arte, de seu modo de entender o mundo, de sua forma de ser. (...) Formaram-se aí “o mais antigo parque de arquitetura barroca do país, um importante núcleo de cultura lusa e a mais vigorosa comunidade africana-brasileira (BRANDÃO, 1998, p. 29 e 32).

Assim, é também no Recôncavo que se consolidam as mais antigas formas de resistência negra: os terreiros de matriz africana e os quilombos.

Todavia, alguns quilombos também se constituíram nas proximidades da cidade da Baía, como: o Quilombo do Urubu (nas proximidades de Cajazeiras), Nossa Senhora dos Mares, Cabula, Matatu e Itapuã. Porém o mais importante deles era o Quilombo do Buraco do Tatu, que durou de 1744 a 1765. De acordo com Garcia (2009), vários desses quilombos foram posteriormente transformados em bairros.

Em 1763, a cidade perde a posição de capital colonial, que é deslocada para o Rio de Janeiro, e começa, progressivamente, a perder os poderes que exercia como metrópole regional sendo projetada para fora do centro de decisões (RISÉRIO, 2004)⁵⁶. E a partir da segunda metade do século XIX, o Recôncavo passa a perder sua antiga importância

⁵⁶ Sobre o deslocamento da capital afirma Risério (2004, p. 291) que “a descoberta do ouro, a expansão demográfica e urbana do Centro-Sul, e ocupação e colonização de zonas austrais e as disputas em torno de territórios sulinos foram exigindo uma progressiva centralização política e administrativa do Brasil”.

econômica e política. A ausência de grandes transformações na cidade, que durou por mais de um século, foi definida por Risério (2004) com um quadro de declínio e isolamento⁵⁷.

A cidade que se desenhava nesse momento era uma cidade rebelde: nos séculos XVIII e XIX, ocorreram em Salvador vários movimentos de contestação da ordem escravista. A cidade foi palco de insurreições escravas e revoltas federativas (RISÉRIO, 2004). A Revolta dos Alfaiates (1798), também conhecida como a Revolta dos Búzios, ou Inconfidência Baiana é vista como uma das mais amplas do ponto de vista político, econômico e social ocorridas na Bahia colonial; A Revolta dos Malês (1835) foi a mais ampla de uma série de rebeliões que aconteceram na cidade no século XIX. “Sua organização foi obra exclusiva de escravos e libertos (...), e dela participaram indivíduos de todas as etnias e padrões culturais” (GARCIA, 2009, p. 133).

As intensas revoltas negras e a dinâmica que organizava a vida de negros livres e escravizados na cidade tornaram o episódio da abolição a consolidação de um processo que seguia seu curso, graças à luta dos próprios negros (livres e escravizados) pela libertação. De acordo com Risério (2004), as primeiras associações abolicionistas surgem na Bahia na década de 1850. Afirmo o autor:

A libertação dos escravos da Bahia foi muito mais obra dos próprios escravos do que de nossos intelectuais, artistas e políticos. Da fuga à aquisição de cartas de alforria, os escravos não deixaram de manobrar um minuto sequer para se ver livres da dominação senhorial. Com o avanço social do sentimento antiescravista, melhor ainda. Negros e mestiços continuaram incansáveis em sua batalha pela autonomia pessoal. Não ficaram, de modo algum, esperando pela Lei Áurea (RISÉRIO, 2004, p. 401).

Quando a notícia da abolição chegou à Cidade da Bahia o número de escravos era cerca de três mil indivíduos numa cidade de mais de 120 mil habitantes, de forma que não provocou grandes modificações na estrutura de seu funcionamento, porque a cidade já funcionava em outras bases (RISÉRIO, 2004).

Para Risério (2004), foi este quadro de declínio, isolamento e muitas revoltas na Cidade da Baía e seu Recôncavo que possibilitou a consolidação da chamada cultura baiana. De cidade rebelde Salvador se transformou na “terra da felicidade” “de negros bem integrados à ordem vigente, tão cultuada pelas elites baianas” (GARCIA, 2009, p. 133).

A Salvador do século XX é marcada por grandes transformações decorrentes da descoberta e exploração do petróleo no estado. A instalação da Petrobrás em 1950, em São

⁵⁷ O período também é referido por outros autores como letargia, estagnação ou “enigma baiano”.

Francisco do Conde; o Centro Industrial de Aratu na década de 1960 e o Complexo Petroquímico de Camaçari na década de 1970 alteram significativamente a velocidade, as relações, os modos de viver e o custo de vida na cidade (GARCIA, 2009). Ressalta Costa Pinto (1998), que o petróleo surgiu nas terras mais ricas e de ocupação mais antiga do Recôncavo, mas inaugura outro ciclo da vida produtiva da região.

A maior parte do pessoal contratado para trabalhar na indústria do petróleo foi importada do Sul do país ou do exterior; recebiam salários vultuosos e os gastavam na capital; eram trabalhadores mais qualificados, com maiores exigências de consumo e possuíam consciência de classe e sindical (PINTO, 1998), situações que, para o autor, modificavam tanto as relações tradicionais de trabalho fincadas na dependência dos trabalhadores (escravos ou livres) às elites baianas, quanto as relações políticas e econômicas entre o Recôncavo e a Cidade do Salvador. Embora todos os empreendimentos da indústria petrolífera tenham sido instalados em municípios vizinhos, que hoje compõem a Região Metropolitana, a renda que era gerada era consumida na capital.

Assim, apesar das transformações a Cidade do Salvador permanecia ainda como um grande ancoradouro, possibilitando trocas e encontros, característica que passou a justificar a sua vocação para o turismo. A elite baiana profissionalizou o turismo passando a vender “a própria cidade, seus atrativos naturais, históricos/culturais e humanos” (MARIANO, 2009, p. 83). A “baianidade” ou a cultura baiana é uma cultura referenciada nos símbolos culturais afro-brasileiros, que foram apropriados pela elite conservadora baiana com fins comerciais e políticos, uma valorização simbólica dos elementos da cultura negra, que termina por folclorizar os modos de vida do povo negro, indicando o seu lugar de subalternidade na cidade.

O processo de grande exploração do capital sobre o trabalho, seja na indústria ou no comércio, gerou alta concentração de renda e as desigualdades sociais e raciais foram intensificadas. Vasconcelos (2002) retrata a fragmentação e segregação dos espaços residenciais que constituem a cidade:

Os espaços “nobres” seriam sobretudo aqueles onde há maior concentração de indivíduos e famílias, em sua maioria branco-mestiços, com renda mais elevada, trabalhando ou vivendo de atividades de maior *status* e retorno financeiro, e residindo em construções de melhor nível, em bairros com melhor infra-estrutura e equipamentos urbanos. (...) Os espaços “remediados” seriam sobretudo aqueles em que há uma maior concentração de indivíduos e famílias, em sua maioria branco-mestiços ou mestiços, com renda intermediária, trabalhando em sua maioria em atividades regulares, medianamente remuneradas, e residindo em construções de nível intermediário, em bairros com infra-estrutura razoável e concentração de

equipamentos urbanos, sobretudo, públicos. (...) E os espaços dos “pobres” e da exclusão são aqueles que há maior concentração de indivíduos e famílias, em sua maioria negro-mestiços, com rendas mais baixas, trabalhando em atividades pouco remuneradas, mais precárias ou instáveis, e residindo em construções simples, inacabadas ou mais precárias, em bairros com infraestrutura insuficiente, e com carência de equipamentos urbanos (VASCOCELOS, 2002, p. 403, 404, 405).

Embora, de fato, a maior parte da população negra soteropolitana seja pobre, o século XX testemunhou a ascensão social de uma parcela dessa população nos meios médios. De acordo com Risério (2004), essa classe média negra se fez notar em dois momentos distintos: nos anos 1930, com a Fundação na Frente Negra da Bahia, que possuía cunho integracionista e depois nos anos 1970, com a afirmação do discurso de “negritude”, cujos blocos afros se tornaram referências. De acordo com Osmundo Pinho (2010), essa fase da vida cultural de Salvador foi denominada de reafricanização e alterou em profundidade o panorama das relações raciais na Bahia, quando

Um grupo de jovens afrodescendentes, imersos no mundo da cultura negra tradicional na Bahia – os candomblés e sambas; moradores de um bairro popular e majoritariamente negro apropriadamente chamado Liberdade; empregados da moderna indústria petroquímica baiana; seduzidos pela “onda soul” que atravessou o país empolgando a juventude negra no final dos anos 70; inspirados, por fim pelas lutas globais de emancipação racial; resolvem formar um bloco *só de negros* chamado “Ilê Aiyê”, *Mundo Negro*, numa tradução livre⁵⁸ (PINHO, 2010, p. 14).

Afirma Pinho que o desfile do Ilê Aiyê no carnaval de 1975 tornou-se o marco dessa reafricanização inaugurando uma nova atitude nos negros baianos, “representada pelo ‘orgulho negro’, pela reinvenção de si, pela atenção aos fluxos globais da diáspora africana etc.” (PINHO, 2010, p. 14). O mundo negro passa a ser apropriado, explicitamente, pelos blocos afros de Salvador como possibilidade de resistência negra. Uma resistência que, embora tome o carnaval como palco principal, extrapola esse âmbito quando aposta na educação das crianças de suas comunidades e cria escolas cujo investimento na autoestima dos estudantes se alinha “à perspectiva do orgulho negro” que esbanja no carnaval. A proclamação da beleza negra atua como instrumento de insurgência do corpo negro numa sociedade que o invisibiliza, como questionamento ao padrão eurocêntrico de beleza, que o inferioriza, e como posicionamento de afirmação do ser negro como ser referenciado em

⁵⁸ Grifos nossos.

outras possibilidades estéticas, marcadamente as de influência africanas, como é possível notar na imagem a seguir:

Noite da Beleza Negra, Bloco Afro Ilê Aiyê - 2014



Fonte: <http://www.ileaiyeoficial.com/noite-da-beleza-negra/>

A Salvador que conhecemos é uma cidade pensada, organizada, comercializada, integrada e segregada a partir de critérios étnico-raciais. Uma cidade que se apropriando desse movimento de “orgulho negro” folcloriza a cultura negra a todo instante. Que comemora o dia do folclore em várias escolas privadas com a presença de uma baiana vendendo acarajé, como se elas fossem lendas vivas do folclore baiano. Nesta Salvador, a ideia da existência de dois mundos é recorrente: o mundo dos negros e o mundo dos brancos. Mas, neste caso, são mundos sobrepostos, em constante interação e conflito.

Uma cidade que possui um movimento negro bastante atuante, formado por organizações das mais variadas como apontam Baiocchi e Corado (2007): associações de bairro, terreiros de matriz africana e muitas associações culturais, que incluem blocos afros e ONGs, dedicadas à promoção cultural. E que continuam sendo modelo e referência nas formas de organização e luta do povo negro por dignidade para todo o movimento negro brasileiro.

Entretanto, essa mesma Salvador que possui uma classe média negra consolidada, possui também estudantes da periferia que nunca visitaram o centro da sua cidade. Jovens que convivem diariamente com a possibilidade de serem mortos, porque a violência policial contra os jovens negros assume proporções de genocídio. Segundo o Mapa da Violência 2015

(WAISELFISZ, 2015), na Bahia as taxas de óbitos por arma de fogo para o ano de 2012 foram de 12 (por cem mil) para os brancos, frente 41,7 (por cem mil) para os negros⁵⁹. Entre 2003/2012, o crescimento na taxa de homicídio entre os brancos foi da ordem de 217,9% (em 2003 era de 3,8 e passou para 12 mortes por cem mil), no grupo negro o crescimento foi de 246,8% (saindo de 12 em 2003 para 41,7 mortes por cem mil habitantes em 2012). Por outro lado, a taxa de mortalidade (por cem mil) entre os jovens soteropolitanos em dez anos cresceu 67,7%. A taxa de óbito saltou de 79,6 (por cem mil), em 2002, para 133,5, em 2012. Dentre estes, a taxa de óbitos por armas de fogo, considerando a década 2002/2012, teve um crescimento de 47,2%.

De olhos e ouvidos abertos e atentos, não é possível estar, caminhar ou morar em Salvador sem perceber as mais diversas disparidades étnico-raciais que existem na cidade e ao mesmo tempo não notarmos que Salvador é uma cidade esteticamente negra.

3.8 O Campo e os Sujeitos das Práticas Pedagógicas

A aproximação com as escolas, campo de pesquisa, seguiu as formalidades que se fizeram necessárias, de acordo com cada realidade e contexto específico. Contudo, em ambos os casos, o primeiro contato foi realizado por telefone, na tentativa de agendar uma conversa com a diretora de cada unidade escolar.

No caso da Escola Africanidades (Campinas), no momento do telefonema a diretora não se encontrava na escola. Posteriormente, o contato foi realizado de forma presencial e foi possível conhecer um pouco do espaço físico da instituição e agendar a primeira conversa com a gestora.

A escola encontrava-se em período de recesso e por esse motivo não foi possível nesse primeiro momento ter contato com o ritmo de funcionamento da instituição. Todavia, fomos muito bem recebidas pela gestão e sua equipe de apoio. Todas e todos com quem tivemos contato (as funcionárias da secretária, a auxiliar de limpeza, o porteiro e a diretora da escola) se mostraram satisfeitos pelo reconhecimento do bom trabalho que vem sendo desenvolvido na escola e se colocaram disponíveis para contribuir da melhor forma possível.

A conversa com a diretora aconteceu de forma tão fluida, profunda e demorada que já naquele momento transformou-se na primeira entrevista. O instrumento elaborado para este

⁵⁹ O Mapa da Violência 2015 aponta que, em todos os estados da Federação, a taxa de óbito de negros supera em muito a de brancos, com única exceção para o estado do Paraná. A discrepância é tão absurda que o relatório denomina de "uma seletividade racial nos homicídios" por armas de fogo (WAISELFISZ, 2015, p. 81).

primeiro momento (instrumento I)⁶⁰ com a gestão da instituição teve como objetivo a aproximação com os sujeitos responsáveis pela escola: quem são essas pessoas, qual a sua formação, se tiveram acesso a alguma formação específica sobre relações étnico-raciais ou cultura afro-brasileira. Todavia, o processo de aproximação nessa primeira escola evidenciou que tais informações podem ser secundárias, num contato inicial. Antes de conhecermos em profundidade os responsáveis pela instituição escolar, é preciso conhecermos o trabalho desenvolvido na escola ou conhecê-los em simultaneidade, uma vez que ele se apresenta em primeiro plano. A conversa com a diretora nos ofereceu uma mostra da organização da escola, da forma de trabalho dos professores, do apoio institucional que a Rede de Ensino disponibiliza, entre outros aspectos.

A apresentação da proposta de pesquisa à diretora recebeu aprovação e, assim, a gestora encaminhou consulta ao grupo de gestão (dois vice-diretores e a coordenadora pedagógica) para, posteriormente, com o consentimento da equipe, disponibilizar o Projeto Político Pedagógico da escola, via e-mail.

Em outra sessão de trabalho na escola foi possível participarmos de um momento de reunião de professoras e professores, quando fomos apresentadas e foi oportunizada a apresentação da proposta de pesquisa acolhida pela comunidade escolar. Posteriormente, aplicamos o questionário de identificação docente, bem como realizamos a testagem do instrumento elaborado para a entrevista de aprofundamento com os docentes.

No que se refere à Escola Baobá (Salvador), logo no primeiro telefonema, tanto a proposta quanto a nossa presença na escola foram bem acolhidas. No dia acordado para conhecer as instalações físicas, bem como as pessoas com as quais estávamos mantendo contato, fomos informadas pela diretora que a escola estava passando por uma reforma, mas que poderíamos ir conhecer o prédio e conversar sobre nossas pretensões.

Ao chegar à unidade escolar nos deparamos com uma obra grandiosa, que estava longe de ser entregue em três dias, como era o anúncio. Em meio àquele verdadeiro caos de pó, tinta, e entulhos diversos, gestores e funcionários buscavam encaminhar o que era possível naquelas condições. Muitos trabalhadores ocupavam-se da obra dentro e fora do prédio. Várias pessoas trabalhavam espremidas em uma mesma sala: num canto, alguns funcionários trabalhavam na organização de materiais escolares; em outro canto da sala, a vice-diretora atendia uma professora nova (que estava chegando à escola para lecionar) e o coordenador pedagógico acompanhava a conversa.

⁶⁰ O instrumento I está disponibilizado no apêndice A.

Nesse primeiro contato fomos recebidas pela vice-diretora, que logo em seguida convidou o coordenador pedagógico para participar da nossa conversa. Quando nos apresentamos o coordenador reconheceu nosso nome de um trabalho realizado em outro momento e a conversa fluiu ainda mais à vontade. Logo após ouvir nossa proposta e interesses se dispuseram a colaborar da melhor forma possível. Fomos muito bem acolhidas pelos gestores e compreendemos que o fato do coordenador nos reconhecer nos aproximou mais ainda do acesso ao trabalho da escola. Fomos reconhecidas por ele e esse reconhecimento atuou como nossa credencial de entrada e garantia de que respeitaríamos o trabalho da escola.

O fato da escola estar em reforma possibilitou que nossa aproximação com os outros membros da gestão e com os docentes acontecesse de forma mais integrada, retardando a utilização dos instrumentos elaborados para colher as primeiras informações.

Naquela que seria a primeira semana de aula do ano letivo, como a escola não ficaria pronta, a equipe utilizou o tempo para a realização de formação e planejamento coletivo. Convidada a participar desse processo, conheci a diretora, bem como as docentes, no primeiro desses encontros, quando fui apresentada ao grupo, com o seguinte comentário da diretora: “a pro vai virar parente, vai ficar seis meses com a gente. Seja bem vinda professora!”. Em alguns outros momentos essa acolhida também foi ratificada.

Como é possível notar, a aproximação das unidades escolares aconteceu de forma diferenciada, respondendo às dinâmicas específicas de cada uma delas. Em ambas as instituições o tempo de nossa permanência na condição de pesquisadora durou um semestre letivo. Cabe destacar, entretanto, que para nos aproximarmos dos modos de vida e de pensar existentes em cada uma das cidades, nas quais estão localizadas as escolas, nos mudamos para cada região e moramos durante um ano em cada uma das cidades. Buscamos conhecer e vivenciar as sociabilidades de cada uma delas.

Em cada escola adotamos a estratégia de permanência que melhor se adequou à sua realidade.

Na escola Africanidades, logo nos primeiros contatos, foi possível perceber que a temática da História e Cultura Afro-Brasileira era trabalhada de forma mais específica e pontual, embora objetivando a interdisciplinaridade. Ficou evidente que a abordagem da temática não acontecia durante o ano inteiro e que havia momentos delineados para essa abordagem de forma mais intensa (oficinas temáticas preparatórias, culminando numa mostra dos trabalhos que acontecem durante o mês de novembro). Além disso, na organização da

escola funcionavam grupos de trabalho e de estudo que se ocupavam do planejamento e da realização das oficinas e da mostra.

Desse modo, construímos a seguinte dinâmica de trabalho para esta escola: sessões de trabalho duas a três vezes por semana e em turnos diferenciados (manhã ou tarde); acompanhamento dos encontros coletivos (grupo de estudos e grupos de trabalho); acompanhamento das oficinas temáticas preparatórias para a mostra; acompanhamento da organização e da mostra anual do projeto “africanidades e diversidade cultural”.

Por sua vez, na Escola Baobá não foi possível apreender sua dinâmica de funcionamento nos primeiros contatos. A escola passava por uma grande reforma, o início do ano letivo estava atrasado, havia a pressão da comunidade para o início das aulas e muitos problemas que a gestão da unidade estava empenhada em resolver, pois a escola passaria a funcionar em período integral a partir daquele ano. Assim, embora sempre nos recebessem com entusiasmo, a equipe gestora nunca dispunha de muito tempo para conversar conosco. Entretanto, todos/as tinham a preocupação constante de nos manter informadas sobre todas as atividades que aconteceriam na escola, para que pudéssemos ir acompanhando e conhecendo a instituição. O conhecimento mais aprofundado da forma de organização do trabalho pedagógico da escola aconteceu via projeto pedagógico da instituição, que nos foi disponibilizado no final do segundo mês de observação. As entrevistas com a gestão, funcionários e docentes ocorreram mais ao final do período de acompanhamento.

Nesse caso, nossa dinâmica de permanência na escola estruturou-se da seguinte forma: no primeiro momento com sessões de trabalho de duas a três vezes por semana em turnos diferenciados (manhã ou tarde) – acompanhando formação de professores/as, reuniões coletivas e aulas em diversas turmas; posteriormente, as sessões de trabalho passaram a acontecer diariamente e em uma única turma, acompanhando a professora por todo um trimestre – aulas, planejamento, reunião com a coordenação pedagógica, reunião com os pais da sua turma; nesse período, também acompanhamos as outras atividades que aconteciam na escola – reunião geral de pais, formação de professores/as, festividades etc.

As condições, a organização de trabalho e as nuances específicas de cada unidade escolar foram delineando a forma da nossa presença em cada instituição e o acesso e a convivência com a dinâmica de funcionamento de cada escola: no primeiro caso, recebemos um desenho desse funcionamento e acompanhamos o seu desenvolvimento, atentas ao fato de que um desenho é sempre uma representação da realidade; no segundo caso, fomos convidadas a ir percebendo a construção desse desenho, como um quebra cabeças, cujas peças

estão disponíveis, mas não estão agrupadas. Logo, nossa atenção voltou-se para os cuidados necessários em não realizar agrupamentos aligeirados e inadequados.

Em ambos os casos, o processo de aproximação e permanência foi enriquecedor para o conhecimento de cada contexto e realidade específica e fundamental para a construção das leituras e análises posteriores.

3.9 A Organização do material para análise: evidenciando sentidos na construção e vivência das práticas pedagógicas

Para o tratamento, a produção e a análise dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo (AC), na perspectiva de Laurence Bardin (2011). Segundo a autora, a AC é uma técnica que tem por finalidade estudar o sentido e a significação da informação, a partir da frequência, da presença ou da ausência de certas expressões, palavras, conceitos ou temas, permitindo analisar documentos escritos e não escritos, a partir do agrupamento de significações.

De acordo com Laurence Bardin, a análise de conteúdo pode ser assim definida:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (2011, p. 48).

Ao analisar as significações, a análise de conteúdo permite captar informações explicitamente apresentadas no documento, disponível ou produzido, mas também ideias envolvidas de modo implícito. Dessa forma, proporciona a possibilidade de fazermos inferências e interpretações acerca do conteúdo latente ou manifesto nas mensagens apresentadas pelas(os) protagonistas da pesquisa. Para Minayo (2004), a vasta utilização da análise de conteúdo em pesquisas educacionais deve-se ao fato das suas possibilidades de “ultrapassar a mera descrição do conteúdo manifesto na mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais aprofundada” (p. 203).

O caminho da análise desse trabalho obedeceu às etapas básicas apontadas por Laurence Bardin (2011) para a composição de uma análise temática: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Para a autora, fazer uma análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 135).

Na leitura do conjunto de documentos com o qual trabalhamos, algumas categorias se mostraram importantes para a organização e a análise dos dados: o ritual pedagógico, o itinerário pedagógico e o tempo curricular, que comporão o capítulo de análise, como temas e subtemas no desmembramento dos sentidos em direção ao objeto.

O ritual pedagógico é compreendido como as situações, os conteúdos e as relações que são vivenciadas, articuladamente, ao longo da construção do conjunto de práticas pedagógicas de uma instituição. A projeção desse caminho de construção Socorro Silva (2009) denominou itinerário pedagógico. Ou seja, itinerário pedagógico é a escolha do caminho a trilhar por cada instituição na construção do conhecimento. De acordo com a autora, é este itinerário que caracteriza a prática pedagógica de cada instituição e lhe confere especificidade, porque atua como instrumento orientador da dinâmica e da organização do trabalho pedagógico. Por sua vez, é no e com o tempo curricular que organiza o trabalho pedagógico. Santiago (1990) identificou o tempo curricular como o instrumento básico da organização e do funcionamento da escola, por meio do qual se dá o ciclo de construção do conhecimento escolar e o processo de produção e vivência do projeto político pedagógico da escola. A “situação real, onde e quando se concretizam as relações pedagógicas” (SANTIAGO, 1990, p. 50).

O tempo curricular é o contexto e as relações, a forma de organizar o ritual pedagógico que é projetado no itinerário pedagógico que cada instituição constrói e vivencia a partir da concepção de educação que assume. Juntos estes elementos compõem o que podemos chamar de ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas, que pode ser ilustrado pela figura a seguir:

Figura 06 - Ciclo de Construção e Vivência das Práticas Pedagógicas



Fonte: elaboração própria.

O ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras é orientado pelas normativas e pelo contexto político-social e fundamentado na concepção de educação que a escola assume, que se expressa no projeto político pedagógico da instituição escolar.

Na organização dos dados, o ritual pedagógico ganhou destaque porque se trata das situações concretas, que por meio do tempo curricular materializam o itinerário pedagógico projetado. A organização do acervo documental com o qual trabalhamos nos indicou 04 dimensões do ritual pedagógico encontradas na leitura das situações, dos conteúdos e das relações vivenciadas referentes à temática da história e cultura afro-brasileira e africana, que podem ser visualizadas na figura a seguir:

Figura 07 - Dimensões do Ritual Pedagógico



Fonte: elaboração própria.

Para a análise dos dados, a dimensão referente à organização do trabalho pedagógico foi tratada na apresentação de cada uma das escolas campo de pesquisa. As outras 03 dimensões foram organizadas em temáticas elencadas e agrupadas a partir das categorias empíricas já mencionadas: itinerário pedagógico, tempo curricular e ritual pedagógico. No agrupamento buscamos evidenciar a direção, a forma de organização e a realização do ciclo

de construção e vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, conforme segue:

Quadro 01 - Categorias e Temáticas de Análise

CATEGORIAS EMPÍRICAS		
Itinerário Pedagógico (Rumo, destino, DIREÇÃO da prática pedagógica)	Tempo Curricular (Forma, arrumação ORGANIZAÇÃO, da prática pedagógica)	Ritual Pedagógico (Realização, ação concreta, VIVÊNCIA da prática pedagógica)
TEMÁTICAS		
Fundamento	Abordagem pedagógica	Contexto de vivência
Formação temática	Conteúdos pedagógicos	Papel da gestão
Planejamento coletivo	Situações didáticas	Participação da comunidade escolar

Fonte: elaboração própria.

A análise do ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas nos possibilitou visualizar as ideias e conceitos que sustentam as práticas e identificar alguns elementos que podem ser considerados como mecanismos de enraizamento das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras. Desse modo, a partir das experiências escolares acompanhadas e da narrativa construída, que se segue nos dois próximos capítulos, desejamos contribuir com a reflexão e a ação, visando à consolidação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil.

4 NOS DOMÍNIOS DA ESCOLA: SINGULARIDADES DO TRATO PEDAGÓGICO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO COTIDIANO DA DINÂMICA ESCOLAR

A lua se move lentamente, mas atravessa a cidade.
Provérbio africano
(LOPES, 2005)

As diferentes dinâmicas e experiências das escolas que compuseram o campo empírico da pesquisa apresentam aproximações no que se refere às formas de vivenciar as relações interconectadas que constituem o todo da prática pedagógica escolar e alguns distanciamentos nas formas de organizar e vivenciar as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras. São especificidades que precisam ser explicitadas para melhor compreensão e análise do ciclo de construção e vivência de suas práticas pedagógicas, porque cada unidade escolar engendra esse ciclo de acordo com suas realidades, seus contextos e suas condições materiais de trabalho.

Nesse capítulo apresentamos as unidades escolares partindo do bairro onde estão situadas e da representação da escola para as comunidades às quais pertencem. Exploramos a estrutura física, o funcionamento e o perfil da comunidade de cada instituição escolar⁶¹ e discutimos as nuances específicas que caracterizam a organização pedagógica de cada uma delas no trato da educação para as relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Por fim, tecemos considerações sobre aspectos que aproximam as experiências.

⁶¹ Ressaltamos que os nomes adotados para as escolas e para os membros da comunidade escolar, quando foi necessário, são fictícios.

4.1 Conhecendo a Escola Africanidades: a re-união de sentidos separados

*“Você veio para a melhor escola de Campinas, viu?
Se ela inda não é, ela vai ser a melhor”.*
(Diretora da Escola Africanidades)

Fachada da Escola Africanidades



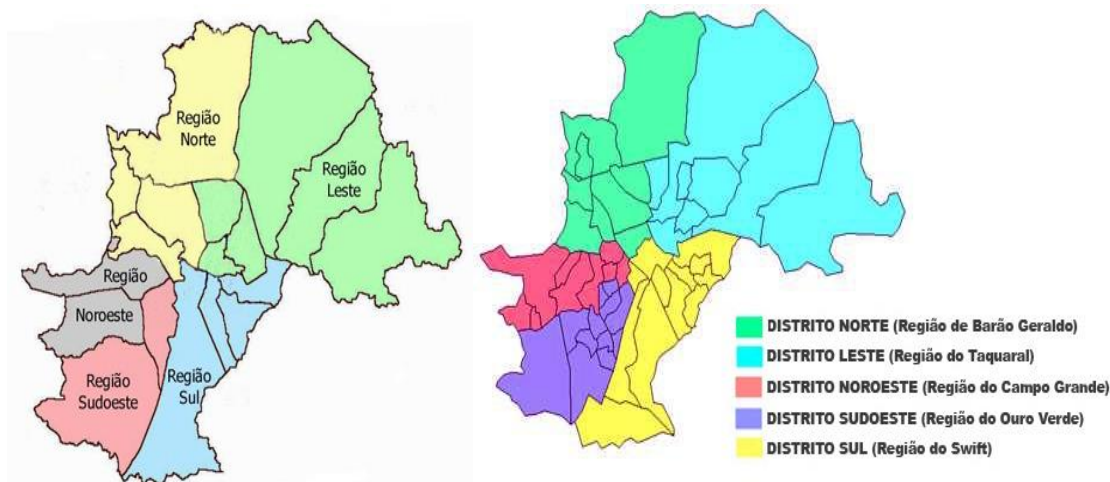
Foto: acervo da instituição, 2014.

Africanidades é uma categoria de tempo e espaço conjugada. Reúne o que a injustiça separou. Reivindica a *unidade na diferença* e a diferença na unidade. Promove o *face-a-face* depois do esquecimento do provocado pela travessia do Atlântico. Na escala do tempo e espaço, as *africanidades* dizem respeito à cultura material e simbólica da diáspora africana, recriada e ressemantizada em território africano e não-africano. É *política e estética*, concomitantemente. Não reduz o cultural a expressões artísticas, nem o artístico a abstrações metafóricas. É uma língua comum entre culturas diferentes. É mais metonímia que metáfora. É sentimento de *pertença* (...) cultura como produção de *sentido*, é africanidade como discurso epistêmico.

(OLIVEIRA, 2014, p. 30)

4.1.1 Escola Africanidades: localização, funcionamento e comunidade escolar

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Africanidades localiza-se num bairro periférico da região sudoeste da cidade de Campinas, no interior do estado de São Paulo, que fica na região Sudeste do Brasil: o Parque Universitário, no recém-criado distrito de Ouro Verde, região destacada em lilás na figura a seguir:

Figura 08 - Mapa de Campinas – SP

Fonte: elaboração própria.

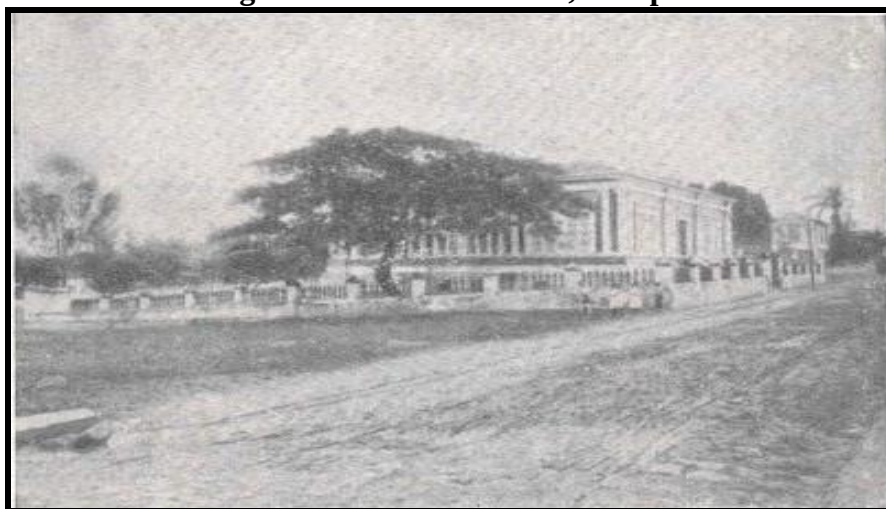
Como o bairro fica muito distante do centro da cidade e próximo à região do Aeroporto Internacional de Viracopos é popularmente conhecido como Parque Universitário de Viracopos. A parte central do bairro, onde a escola está situada, possui uma boa infraestrutura. No entorno da escola, as comunidades pobres prevalecem, mas a região oferece diversos serviços para seus moradores, como: feiras, escolas, centros de saúde e hospitais públicos. Trata-se de um distrito industrial, que concentra mais de 30 empresas de grande porte e multinacionais e vários conjuntos habitacionais populares. É o distrito de periferia com a maior concentração populacional da cidade (cerca de 240 mil habitantes⁶²) formada, sobretudo por famílias imigrantes, em sua maioria vindas do Nordeste do país.

O surgimento da Escola Africanidades remonta ao século XIX, no contexto de criação das escolas primárias para as crianças pobres de Campinas⁶³. Foi inaugurada por particulares em 1881, nas proximidades do atual mercado público da cidade e era destinada a crianças carentes de ambos os sexos. Posteriormente passou para o poder municipal, que no final do século cedeu o prédio ao governo do estado para nele ser instalado um grupo escolar, com a mesma denominação (LAPA, 1996). A seguir, imagem do antigo prédio da escola, cuja data da fotografia não foi possível identificar:

⁶² Disponível em: http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/04/capa/campinas_e_rmc/252547-prefeitura-define-a-sede-do-distrito-de-ouro-verde.html. Acesso em: 12 maio 2015.

⁶³ “A escolarização popular, iniciada a partir da década de 70, [do século XIX] sintonizava, nas iniciativas campineiras, com o que ocorria em certas áreas do país, onde oferecer ensino, inclusive noturno, para a população carente, para os órfãos e desocupados, inspirava-se em ideias liberais, nas quais se somavam republicanos e maçons, interessados em instruir e profissionalizar toda a população para a nova ordem social” (LAPA, 1996, p. 177).

Antiga Escola Africanidades, Campinas



Fonte: <http://pro-memoria-de-campinas-sp.blogspot.com.br/2010/04/efemeride-nasce-cezar-bierrembach-pedra.html>

O prédio foi demolido na década de 1960 e com a expansão industrial o poder municipal deslocou sua reconstrução para o distrito industrial, atendendo a demanda da população que lá chegava para o trabalho no polo industrial, mantendo a mesma nomenclatura.

A escola funciona nos três turnos atendendo aproximadamente 920 estudantes distribuídos em 04 ciclos de aprendizagem⁶⁴, conforme segue: 14 turmas pela manhã e 14 turmas à tarde do 1º ao 9º ano, e 05 turmas de Educação de Jovens e Adultos no período da noite. Dentre estes estudantes, 20 são portadores de necessidades especiais.

É uma escola de grande porte, que possui boa estrutura física e reputação de um ensino de boa qualidade. Dispõe de vários espaços coletivos, como: biblioteca, brinquedoteca, sala multimídia, parque, quadra, sala de informática, canto da leitura e sala de reforço/aprofundamento. De acordo com a diretora da instituição, como o atendimento da escola é feito por área de abrangência, por georreferenciamento, algumas famílias burlam seus endereços para que seus filhos possam estudar nessa escola.

A equipe gestora é composta por 05 cargos: 01 diretoria educacional; 02 vice-diretorias educacionais e 02 coordenações pedagógicas. Entretanto nesse momento, um dos cargos de coordenação está desocupado, aguardando remoção ou concurso. Além disso, a organização da escola ainda conta com uma equipe de apoio à gestão, composta por 01 professor coordenador para cada um dos 04 ciclos de aprendizagem e 01 professor articulador do Programa Mais Educação, em cada um dos turnos da manhã e tarde.

⁶⁴ I ciclo – 1º, 2º e 3º ano; II ciclo - 4º e 5º ano; III ciclo - 6º e 7º; e IV ciclo – 8º e 9º ano, com retenção no final de cada ciclo.

O quadro de docentes possui aproximadamente 60 professoras e professores, responsáveis pelos diversos componentes curriculares, atuando nos dois níveis de ensino (Fundamental I e Fundamental II) e na modalidade de EJA.

Do conjunto dos docentes da escola apenas 26 deles responderam ao questionário de identificação. Dentre estes, a maioria são mulheres: apenas 05 são homens. A composição racial da equipe docente também é bastante homogênea, sendo predominante a presença de pessoas que se declararam brancas, apenas 04 docentes se autodeclararam pardos; no tocante à religião do grupo a maioria afirma que é católica. Boa parte não informou essa questão, outros afirmaram não possuir nenhuma religião ou não possuir uma religião definida; algumas pessoas declaram que são espíritas e outras evangélicas de variadas denominações; poucos docentes residem nas proximidades da escola, a maior parte delas e deles mora em bairros distantes ou mesmo em cidades vizinhas.

Quanto à formação e ao tempo de atuação na escola, todas e todos são graduados/as, muitos possuem especialização ou outros tipos de formação específica, e alguns possuem mestrado ou doutorado. Quase a metade do corpo docente possui mais de 10 anos de atuação na escola. A outra metade varia entre 01 e 06 anos de atuação. Todas e todos trabalham em regime de 20 horas semanais na escola.

O quadro de funcionários gira em torno de 40 pessoas, agrupando servidores municipais e trabalhadores terceirizados, que são responsáveis pela cozinha, limpeza, inspeção de alunos, secretaria, biblioteca, patrimônio escolar e segurança.

Quanto aos mecanismos de gestão, a unidade escolar dispõe de vários instrumentos democratizadores, como: o Conselho de Escola, a Associação de Amigos da Escola e a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que é um projeto da Rede de Ensino de Campinas. Além desses, a escola experimentou também a realização de assembleias – Assembleias de Classe e Assembleias de Escola – cujo objetivo é ouvir os estudantes a respeito da escola em que eles vivem.

A escola possui uma prática de formação permanente centrada na escola, cujo apoio institucional oferecido pela rede municipal de ensino é elemento fundamental para seu funcionamento. Segundo os depoimentos, a formação dos profissionais, seja aquela realizada visando adquirir uma pós-graduação ou aquela feita nos pequenos coletivos da escola, é valorizada pela instituição.

Assim, a escola possui alguns grupos de estudo e trabalho, nos quais as professoras e professores se reúnem semanalmente. Os professores que trabalham no 1º e 2º ciclos possuem um grupo de estudo (sobre a organização do trabalho pedagógico em ciclos) que se reúne toda

terça-feira, antes do início das aulas para fazer formação e/ou discutir questões referentes a problemas didático-pedagógicos relacionados a seus ciclos de ensino. Os professores que trabalham no 3º e no 4º ciclos também possuem esse mesmo grupo de estudos e encontram-se na segunda-feira, depois de suas aulas. Em ambos os grupos a participação é por adesão, dependendo da vontade e disponibilidade dos docentes. Cada um deles possui o tempo de 02 horas/aulas (100 minutos) semanais, devidamente remuneradas, para que os docentes possam participar da atividade, que ao final do ano letivo fornece uma certificação ao participante⁶⁵.

Os mesmos grupos de docentes também se reúnem uma vez por semana com a coordenadora pedagógica ou a diretora da escola para uma reunião de trabalho, cuja participação é obrigatória e também é remunerada. O chamado tempo docente coletivo (TDC) também possui 02 horas/aulas semanais para cada grupo de docentes e está organizado de forma que a primeira parte da reunião possui caráter informativo e deliberativo e a segunda é ocupada com formação continuada de interesse do grupo. São nesses momentos coletivos formativos que se dão a discussão e a preparação das várias atividades que acontecem na escola, bem como daquelas relacionadas ao trato das relações étnico-raciais e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola.

O trabalho pedagógico da unidade escolar referente à temática encontra apoio nas Diretrizes Curriculares Municipais de Campinas, que possui um capítulo destinado à educação e diversidade étnico-racial. O texto do documento reflete e reconhece que “o conteúdo educacional brasileiro traz embutido um arcabouço ideológico racista” (CAMPINAS, 2012, p. 41), que empurra as populações negra e indígena para o embranquecimento. E que, por esse motivo, as relações étnico-raciais são questões historicamente relegadas a segundo plano ou desconsideradas na instituição escolar (CAMPINAS, 2012).

Ressaltamos, conforme aponta Isabel Santos (2014), que a temática étnico-racial está presente na legislação da cidade de Campinas e na agenda da Secretaria da Educação desde o ano 1990⁶⁶, embora as ações implementadas para a superação de práticas racistas e preconceituosas no trabalho pedagógico apareçam com maior demarcação a partir de 2001. De acordo com a autora, a temática étnico-racial foi sendo agregada aos conteúdos escolares, através do hip hop, da conscientização sobre a anemia falciforme e pela instituição da semana

⁶⁵ Grupo de Formação Formando Educadores para os Ciclos Iniciais e Finais (PPP – Escola Africanidades, p. 418).

⁶⁶ A Lei Orgânica do Município de Campinas, de 1990, colocou a temática étnico-racial na agenda do governo da cidade; a Portaria SME nº 1163/90 a inclui na agenda da Secretaria da Educação; a Lei que instituiu a Semana da Consciência Negra na rede municipal de ensino é de 1995 (SANTOS, 2014).

da capoeira. Conclui a autora que, embora “a história e cultura afro-brasileira tem sido paulatinamente introduzida nos currículos escolares, através dos atos normativos do executivo e do legislativo. Ainda há muito que realizar, pois somente ter a temática agregada ao currículo não garante sua efetividade” (SANTOS, 2014, p. 180).

As diretrizes municipais discutem algumas reflexões e proposições dos documentos nacionais, apresentam a “valorização das pessoas negras, por sua ascendência africana, por sua cultura e por sua história, além de respeito a elas” (CAMPINAS, 2012, p. 43) como uma das medidas políticas de reparação na educação; rememoram ações desenvolvidas pela secretaria municipal de Campinas empreendidas para o cumprimento da legislação (a partir de 2004) e indicam a existência de iniciativas individuais e coletivas que promovem a inserção desses temas nos projetos pedagógicos das instituições escolares.

4.1.2 A Organização e Vivência da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola Africanidades

No que se refere ao trabalho pedagógico realizado na escola sobre educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana, um primeiro aspecto a ser evidenciado é que o trabalho desenvolvido na Escola Africanidades resultou de um processo de formação continuada oferecido, em 2003, pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, em parceria com o CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade). De acordo com Gomes (2012), esta formação provocou a necessidade de criação de um projeto que atingisse todas as escolas da rede municipal de ensino de Campinas. Dessa forma, “o grupo de formandos se reuniu e criou o Programa Memória, Identidade e Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID), que capacitou 12 professoras e professores, como educadores/as étnicos/as para atuar na formação e capacitação de todas as escolas” (GOMES, 2012, p. 337).

A ex-diretora da Escola Africanidades foi uma das profissionais que participou dessa formação e a principal responsável por impulsionar o desenvolvimento do trabalho na escola. Além dela, o professor de história também é citado como importante referência no processo de construção e vivência das práticas em seu início, responsabilizando-se pela formação dos colegas. Vejamos:

Eu acho que a grande referência é o professor de história. Aliás, ele iniciou como uma grande referência. Hoje, não tem uma referência mais forte. Ele motivou, ele implementou, ele formou. Ele deu formação para os outros professores. (...) Ele tinha 09 horas/aulas para trabalhar com o projeto. Com

alunos e com os professores. Sendo pago para esse fim. Hoje isso não acontece mais. Mas, houve um investimento de pelo menos 04 anos. (Diretora da Escola Africanidades em entrevista concedida em 11/06/2014).

Atualmente o professor de história encontra-se impossibilitado de realizar a formação do grupo e as coordenadoras/es de cada ciclo se responsabilizam pela organização e vivência das atividades.

Na análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Africanidades percebemos que o tema da educação para as relações étnico-raciais é abordado de forma subliminar. O eixo norteador proposto para o ano de 2014 “refere-se à questão da cidadania através da construção das relações com o ‘outro’” (PPP – Escola Africanidades, p. 410). Destaca-se ainda no documento, que “buscando o desenvolvimento de valores que prezem a ética e a tolerância, a escola tem como um dos objetivos trabalhar questões que levem o aluno à reflexão sobre questões que lhe são colocadas constantemente, como os modelos de papéis sociais, identidade e história” (PPP – Escola Africanidades, p. 410).

A leitura do documento revela que existe um esforço de quem o produziu para trazer à tona a importância do debate sobre essa questão, quando se afirma que “estabelecer relações pautadas pelo respeito só é possível através de uma prática construída pela noção de diversidade” (PPP – Escola Africanidades, p. 410). Entretanto, ao longo do texto não há nenhuma referência explícita sobre a educação para as relações étnico-raciais ou sobre desigualdades étnico-raciais. O “outro” com quem a escola se dispõe a construir relações não é nomeado.

Entretanto, afirma-se como função da escola a promoção de discussões referentes à cidadania e ao papel que o indivíduo exerce na sua construção e consolidação, bem como a compreensão de que “insistir em tais discussões é marcar posição sobre a questão da importância diária de tais práticas” (PPP – Escola Africanidades, p. 410).

O projeto aponta que o calendário escolar está organizado em 03 trimestres letivos, nos quais os conteúdos são trabalhados a partir de temas geradores e seus subtemas específicos para cada ano. Em 2014, período no qual acompanhamos o trabalho da escola, estruturou-se conforme indicamos no quadro a seguir:

Quadro 02 - Temas Geradores para o ano de 2014 – Escola Africanidades

TRIMESTRE	TEMA	SUBTEMA
1º Trimestre	Eu e o Outro	Copa do Mundo
2º Trimestre	Eu no Mundo	Eleições
3º Trimestre	Todos Nós	Africanidade e Diversidade Cultural

As estratégias de trabalho indicadas são variadas como: trabalhos em grupo, estudos do meio, brincadeiras no parque, recreio, agrupamento dos alunos em estágios próximos e diferentes de aprendizagem, atividades coletivas, exposição de trabalhos, estímulo à leitura entre outras. Destaca-se ainda que a proposta será construída pela equipe escolar no decorrer do ano, nas trocas de experiências, nos momentos coletivos e de formação, por toda equipe escolar.

No que se refere ao processo de preparação para a vivência do projeto “africanidades e diversidades”, o projeto político pedagógico informa sobre a realização da semana de oficinas pedagógicas para os alunos dos ciclos III e IV, que tem como referência o tema gerador do 3º trimestre “Todos Nós: africanidade e diversidade cultural” e indica os procedimentos que devem ser tomados antes, durante e depois da semana de oficinas em preparação à mostra de trabalhos anual.

O projeto “africanidades e diversidades” é o carro chefe das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras. Afirma a diretora da escola que é um trabalho coletivo:

A escola trabalha com projetos. É uma prática da escola. (...) É um projeto que perpassa todo o currículo, dentro da legislação. Ele está no nosso PPP desde sempre, cada ano nós fazemos um link diferente. Os professores discutem nas reuniões de planejamento a cara que vamos dar naquele ano, mas sempre com o foco na Africanidades (Diretora da Escola Africanidades em entrevista concedida em 11/06/2014).

Acompanhamos todo o processo de discussão, preparação e vivência do projeto ao longo do ano de 2014. Percebemos que existe uma mobilização interessante na escola para a realização do trabalho. De fato, é um trabalho coletivo, embora alguns profissionais não se envolvam na construção do mesmo.

O trabalho pedagógico culmina na realização de uma mostra de trabalhos do projeto africanidades durante o mês de novembro. Há múltiplos olhares para a experiência: algumas pessoas da comunidade escolar a concebem como um trabalho continuado e coletivo; outras o entendem como uma atividade pedagógica que pode estar sendo feita apenas para propiciar a exposição, para mostrar que se faz alguma coisa. Há ainda aquelas pessoas que se questionam

sobre os resultados práticos do trabalho, na desconstrução do racismo e dos estereótipos sobre a população negra no espaço escolar.

Uma das professoras contou-nos que “certa vez as crianças estavam ensaiando na frente da biblioteca, dançando a música Mama África, do Chico Cezar e outras crianças que estavam próximas gritaram: Olha, estão fazendo dança de preto!” (Profa. Dandara)⁶⁷. Nesse contexto a docente possui dúvidas se realmente o trabalho está surtindo algum efeito, ou se de fato o processo é tão demorado, que precisa ser realizado de grão em grão, para que sejam notados os resultados esperados.

Em que pese a diversidade de olhares para o trabalho pedagógico que está sendo realizado na instituição escolar, todos concordam que a atividade se tornou uma tradição da escola, diz da identidade da instituição escolar.

Entretanto, a disputa curricular é muito acirrada e está presente o tempo todo. Até o ano de 2012, o projeto se chamava “Africanidades: educando para a igualdade”, em 2013 a comunidade escolar decidiu por modificar o nome do projeto, que passou a se chamar “africanidades e diversidade cultural”. Há sempre alguém questionando a importância e necessidade de tratar a temática. Há sempre alguém lembrando que a discussão deve ser sobre diversidade e não sobre africanidades. Os diálogos na preparação da referida mostra ilustram em que termos se dá a referida disputa. Vejamos:

Em uma reunião de planejamento das oficinas temáticas uma professora foi enfática, ao lembrar a mudança de foco do projeto. Afirmou que o grupo havia decidido que o projeto não é mais apenas sobre africanidades, mas sobre diversidades. E argumentou: - Isso deveria aparecer também nas oficinas. Não existe preconceito apenas contra as pessoas negras, os meninos homossexuais estão morrendo todos os dias e a escola precisa se envolver nessa discussão sobre as diversidades. Precisa trabalhar todas as diversidades.

Em meio ao clima de desconforto a professora que coordenava a reunião afirmou que: - Tudo bem que o foco mudou, mas isso não significa que não possamos mais falar sobre africanidades, não é? Eu mesma pensei em trabalhar com contos africanos, porque é algo que estou planejando e desejando a bastante tempo.

A primeira professora afirmou que claro que não havia problema. Mas insistiu que as oficinas precisavam focar mais a diversidade. Outros professores se colocaram a favor discussão da diversidade, mas entendendo que cada profissional deveria escolher o assunto que lhe interessasse tratar. (Reunião de planejamento registrada no diário de campo em 29/09/2014)

⁶⁷ Em entrevista concedida em 28/07/2014.

Outra coisa que chamou nossa atenção na experiência da escola é a ausência de marcas visuais sobre as vivências das práticas desenvolvidas. Assim, como no projeto político pedagógico não há nada explícito sobre a educação para as relações étnico-raciais nos espaços visuais da escola, também não há nada que sirva de testemunho do trabalho que é desenvolvido na escola referente à temática da história e cultura afro-brasileira e africana.

Na semana de divulgação das oficinas temáticas, havia um cartaz no pátio da escola que anunciava: “Vem aí oficinas 2014”. Mas, oficinas de quê? Essa nomeação, seja de diversidade ou de africanidades, não estava posta como podemos notar na imagem a seguir:

Pátio da Escola Africanidades

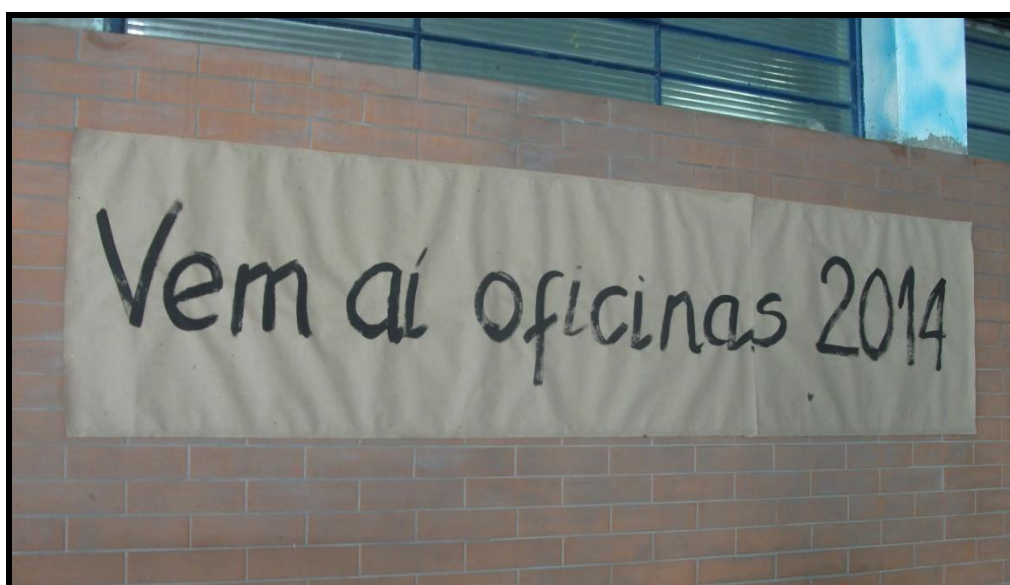


Foto: Claudilene Silva, 2014.

A discussão está na escola, mas não aparece, não é visibilizada. O trabalho é realizado em meio ao silenciamento do que está sendo construído.

Consideremos, entretanto, que isso fragiliza, mas não desqualifica a prática pedagógica, chama atenção para o fato de que a escola é uma instituição social, que possui dinâmicas sociais e que dialoga com as experiências sociais vivenciadas em cada tempo e contexto social. No início do trabalho de campo, em conversa com a coordenadora pedagógica, fomos alertadas para o fato de que

A escola está passando por outro momento em relação à vivência das práticas referentes a temática da história e cultura afro-brasileira e africana. Não há mais a formação de professores e professoras e você deve considerar que é um momento diferente daquele no qual foi realizada a primeira pesquisa. Talvez a sua presença os estimule a vivenciar as atividades e retomar algumas práticas com maior afinco (Conversa registrada no diário de campo em 28/07/2014).

Ressaltamos que não existe mais uma formação específica como foi vivenciada no início do projeto, cujo responsável era o professor de história que ficou impossibilitado de continuar com esse trabalho, dado a problemas de saúde com seus familiares. Entretanto, a discussão e a preparação do grupo docente para vivenciar o projeto continua acontecendo em pequena escala, com a ajuda das coordenadoras de cada ciclo. Por outro lado, o debate sobre a implementação da obrigatoriedade da educação para as relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira se encontra fragilizado em vários contextos, o que tem feito com que as práticas desenvolvidas tenham perdido força em algumas realidades.

A despeito dos contextos sociais nos parece que a ausência de um trabalho mais consistente sobre identidade étnico-racial no espaço da escola faz falta à consolidação e à visibilidade das práticas pedagógicas. O fato de existir um reduzido número de pessoas não brancas na comunidade escolar, e entre estas, muitas terminarem por sucumbir ao embranquecimento, pode ser um indicativo das causas que silencia o debate étnico-racial no cotidiano da Escola Africanidades. A nota que segue ajuda a ilustrar essa questão:

Hoje foi a primeira vez que fui a escola com o cabelo em black power, amarrado com um lenço em forma de tiara. Notei que isso chamou bastante a atenção de todos e todas. Fui abordada e conversei com pessoas que ainda não me conheciam, pertencentes aos diversos segmentos da escola (estudantes, professoras, funcionárias) todas queriam saber quem eu era, o que fazia ali etc. Primeiro uma funcionária branca da cozinha, me confundiu com a professora de hip-hop (uma das poucas profissionais negras que atuam na escola). Depois afirmou que adorava a minha cor, que ela não era racista, mas o pai dela era muito racista... Perguntou se eu deseja lanchar, me serviu e retornou aos seus afazeres; Depois a professora de reforço, uma mulher negra aparentando uns 45 anos, para quem eu havia acabado de me apresentar elogiou meu penteado dizendo: - E essa cabeleira aí? Sempre achei bacana quem deixa o cabelo crespo natural (o cabelo dela parecia ter sofrido um alisamento). Nos despedimos e ela afirmou: - Tenho muito orgulho de ver você, uma mulher negra como eu fazendo doutorado. Por fim algumas estudantes me abordaram e perguntaram que matéria eu ensinava na escola. Nos dias anteriores, quando o cabelo estava preso à abordagem foi muito diferenciada e a minha presença quase não foi notada (Nota da pesquisadora registrada no diário de campo em 29/10/2010).

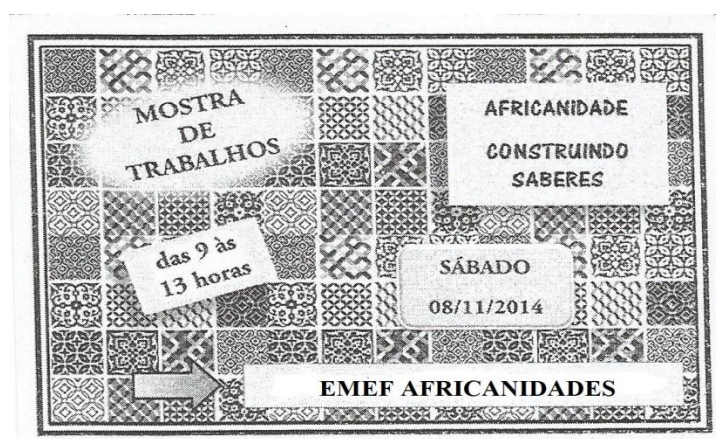
Ao que parece, na correlação de forças o grupo que acredita que a escola já falou muito sobre racismo, preconceito e discriminação termina por inibir a discussão, argumentando que no espaço da escola o preconceito já não existe, porque já trabalharam muito sobre a questão. No processo de planejamento das oficinas temáticas ficou evidente a

resistência de alguns professores e professoras em realizarem as oficinas, como aponta uma das coordenadoras de ciclo:

Existe muita resistência em fazer as oficinas. Resistencia de todas as ordens. Como estamos quase no final do ano, todos já cansados, estressados em função do trabalho... alguns perguntam se vamos mesmo fazer a atividade. Além disso, afirmam que não há preconceito na escola, que já falaram muito sobre esse assunto etc. Mas apesar das dificuldades percebo que é mais fácil tratar essa questão aqui nessa escola do que em outras que conheço (Conversa registrada no diário de campo em 27/10/2014).

Assim, podemos afirmar que a prática pedagógica da Escola Africanidades é construída a partir do conflito, da tensão e do embate, por vezes silencioso, a partir de uma disputa que é curricular, mas também é social. Embora na atualidade a mostra anual de trabalhos se chame “africanidades e diversidade cultural”, no convite da mostra ainda prevalece o título africanidades, como é possível perceber na figura que segue:

Figura 09 - Convite Mostra Anual Escola Africanidades



No dia da mostra anual a escola estava impressionantemente linda. Assim como no convite, o tema das africanidades se destacou também na maior parte dos trabalhos que foram expostos. Havia trabalhos que nada tinham a ver nem com africanidades e nem com diversidade, como a construção de maquetes da Sanasa⁶⁸, fruto de uma aula/passeio à companhia de abastecimento de água da cidade. Mas, havia também muito material interessante referente a atividades sobre racismo, sobre preconceito e sobre a questão da identidade étnico-racial. Compreendemos que independente de como esse trabalho é construído ou para que (para mostrar serviço ou para produzir conhecimento), pronto ele possui uma força pedagógica que produz efeitos em toda a comunidade escolar. A

⁶⁸ Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento de Campinas.

apropriação ou reapropriação desse processo, pela comunidade escolar, seja talvez o próximo passo para que ele possua maior consistência e enraizamento.

Em que pesem as diferenças de contexto e as dificuldades apontadas, o fato é que o projeto continua a acontecer todos os anos, a partir da ação coletiva e da intervenção do grupo docente e todas as turmas apresentam alguma coisa. É uma atividade assumida coletivamente e não acontece de forma mecânica, resulta de uma discussão e preparação coletiva. Portanto, é uma prática que criou raízes, tornou-se um ritual pedagógico da escola.

4.2 Conhecendo a Escola Baobá: a árvore de cabeça para baixo

“Nós não somos mais o que fomos um dia, mas estamos tentando ser melhores do que já fomos”.
(Diretora da Escola Baobá)

Entrada da Escola Baobá



Foto: Claudilene Silva, 2015.

A árvore de cabeça para baixo... Nos primórdios da vida, o Criador fez surgir tudo no mundo. Ele criou primeiro o Baobá, e só depois continuou a fazer tudo existir. Mas ao lado do Baobá havia um charco. O Criador havia plantado o primogênito bem perto de uma região alagadiça. Sem vento, a superfície daquelas águas ficava lisa como um espelho. O Baobá se olhava, então, naquele espelho d'água. Ele se olhava, se olhava e dizia insatisfeito: - Por que não sou como aquela árvore? Ora achava que poderia ter os cabelos mais floridos, as folhas, talvez, um pouco maiores. O Baobá resolveu, então, se queixar ao Criador, que escutou por uma, duas horas as suas reclamações. Entre uma queixa e outra, o Criador comentava: - Você é uma árvore bonita. Eu gosto muito de você. Me deixe ir, pois preciso continuar o meu trabalho. Mas, o baobá mostrava outra planta e perguntava: por que as sua flores não eram assim cheirosas? E sua casca? Parecia mais a pele enrugada de uma tartaruga. E o Criador insistia: - Me deixe ir, você pra

mim você é perfeito. Foi o primeiro a ser criado e, por isso, tem o que há de melhor em toda a criação. Mas o baobá implorava: - Me melhore aqui, e um pouco mais ali... O Criador que precisava fazer os homens e outros seres da África, saía andando. E o Baobá o seguia por onde quer que fosse. Andava pra lá e pra cá. (E é por isso que essa árvore existe por toda a África). O Baobá não deixava o Criador dormir. Continuava e continuava, e continuava sempre a implorar melhorias. Justo a árvore que o criador achava maravilhosa, pois não era parecida com nenhuma outra, nunca ficava satisfeita! Até que, um dia, o Criador foi ficando irritado, irritado, mas muito irritado, pois não tinha mais tempo para nada. Ficou irado mesmo. E aí então se virou para o Baobá e disse: - Não me amole mais! Não encha mais a minha paciência. Pare de dizer que na sua vida falta isto ou aquilo. E cale-se agora. Foi então que o Criador agarrou o Baobá, arrancou-o do chão e o plantou novamente. Só que... dessa vez, foi de ponta-cabeça, para que ele ficasse de boca calada. Isso explica a sua aparência estranha; é como se as raízes ficassem em cima, na copa. Parece uma árvore virada de ponta-cabeça! Até hoje dizem que os galhos do Baobá, voltados para o alto, parecem braços que continuam a se queixar e a implorar melhorias para o Criador. E o Criador, ao olhar para o Baobá, enxerga a África.

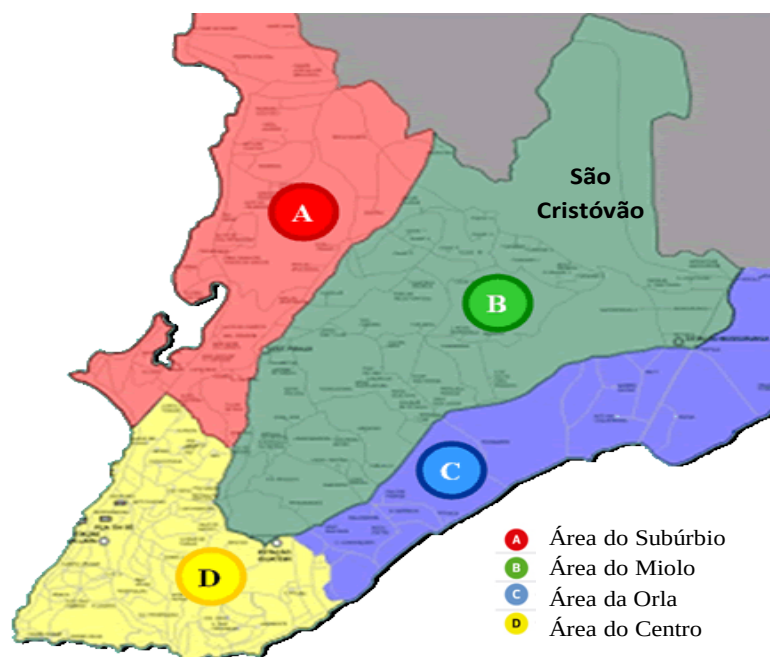
(Texto utilizado em sala de aula na Escola Baobá).

4.2.1 Escola Baobá: localização, funcionamento e comunidade escolar

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Baobá localiza-se num bairro periférico da cidade do Salvador, capital da Bahia, estado localizado na Região Nordeste do Brasil: o bairro de São Cristóvão. Majoritariamente constituído pela população negra, o bairro surgiu onde antes existia uma fazenda. A construção da pista do Aeroporto Internacional de Salvador foi o que impulsionou o surgimento do bairro, que localiza-se no limite de Salvador com o Município de Lauro de Freitas⁶⁹, conforme podemos observar na figura que segue:

⁶⁹ Disponível em: http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendopolo.php?cod_area=4&cod_polo=64. Acesso em: 15 mar. 2015.

Figura 10 - Mapa da Cidade do Salvador



Fonte: disponível em:

http://www.transalvador.salvador.ba.gov.br/?pagina=onibus/onibus&tab=area_integracao

São Cristóvão é um bairro bastante populoso (aproximadamente 160 mil habitantes) formado por várias comunidades, possui alguns serviços públicos, mas é carente de áreas de lazer, segurança e ordenamento urbano de forma geral. Sua população convive com a violência que hoje está presente nas grandes cidades.

A Igreja Católica do bairro abriga muitos trabalhos comunitários, destinados especialmente aos jovens, para evitar que estes entrem no mundo do tráfico de drogas. A região também abriga muitos terreiros das religiões de matriz africana. Uma parte expressiva da população é evangélica. A Escola Baobá está situada em uma comunidade que se encontra na parte mais interna do bairro.

O prédio da escola, que se destaca na paisagem do bairro, resulta da luta da comunidade por uma escola para seus filhos, como nos conta uma funcionária-mãe:

A escola funcionava num prédio alugado da prefeitura chamado Rocha Bueno e com muita luta da comunidade foi feito este prédio. Era um prédio que só tinha quatro salas de aula, dois banheiros, a secretaria, a direção, a cozinha e o depósito que guardava merenda era em cima da cozinha. Quando chovia a escola alagava, apareciam muitas cobras, inclusive a diretora chegou a botar várias cobras na garrafa e levar pra mesa do secretário para que ele tomasse uma atitude e tirasse as crianças de lá. A comunidade corria atrás, fazia

protestos aqui na Estrada Velha, queimava pneus, ia pra frente da Prefeitura (Funcionária-mãe da Escola Baobá em entrevista concedida em 15/06/2015).

A luta da comunidade pela construção do prédio gerou um sentimento de apropriação e pertencimento, que se nota na participação e presença da população nas atividades desenvolvidas e que é compartilhado entre gestores, professores mais antigos, funcionários e moradores do bairro.

Embora situada num local muito pobre da cidade, a unidade escolar inaugurada no ano de 2005 se estabeleceu como uma escola de referência na sua Rede de Ensino. Em seus 10 anos de existência recebeu três prêmios, por seu modelo de gestão e qualidade de ensino: em 2007, a escola representou a Bahia no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, concedido pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed); em 2010, a instituição foi eleita como a primeira do Nordeste e segunda do Brasil no Prêmio de Qualidade na Educação promovido pelo Serviço Social da Indústria (SESI); e em 2011, recebeu o Prêmio Estadual de Gestão Escolar, também realizado pelo (Consed)⁷⁰.

A reputação que goza a unidade escolar, como uma escola de qualidade, tem mobilizado algumas famílias que moram em bairros vizinhos a matricular os filhos na instituição, o que desencadeou a oferta de serviços de condução escolar destinada a transportar as crianças que moram mais distantes. Todavia, a maior parte dos estudantes reside nas áreas circunvizinhas à instituição escolar.

A escola funciona em dois turnos diurnos⁷¹ atendendo 498 estudantes distribuídos em 15 turmas, conforme segue: 02 turmas de educação infantil⁷², 07 turmas do I ciclo de aprendizagem (1º ao 3º ano) e 06 turmas do II ciclo de aprendizagem (4º e 5º anos). Até 2014 também atendia a EJA (Educação de Jovens e Adultos), no período da noite, mas encerrou esse atendimento por falta de demanda. Em 2015, a escola passou por um processo de adaptação para funcionar em período integral, iniciativa que certamente trará benefícios para o trabalho da escola e para a comunidade por ela atendida. Todavia, os desafios enfrentados para adequação à nova dinâmica de organização e funcionamento da escola interferiram no andamento do trabalho pedagógico⁷³.

⁷⁰ Disponível em: <http://impressaodigital126.com.br/?p=12562>. Acesso em: 21 out. 2014.

⁷¹ No momento a escola está em processo de adaptação para funcionar em período integral.

⁷² Grupo 5 (crianças de 5 anos).

⁷³ Durante o processo de adaptação as refeições das crianças maiores eram servidas na sala de aula e nem sempre o horário correspondia ao combinado, o que muitas vezes interrompia a aula no decorrer de uma situação didática; o mesmo ocorria na hora do banho dessas crianças, em decorrência da pouca quantidade de banheiros disponíveis; os estudantes passavam em média 08h na sala de aula (durante um período os momentos de

A instituição dispõe de uma boa estrutura física e no ano de 2015 passou por uma reforma de grande porte, para a qualificação e ampliação de suas salas de aula e dos demais espaços. Possui 15 salas de aula e alguns espaços coletivos, como: sala multimídia, quadra, sala de artes, sala de informática e sala de atendimento especializado escolar (AEE). Além destes existem também o refeitório, a cozinha, o depósito de merenda, o depósito de materiais, a sala dos professores, a sala da coordenação e a sala da direção. Dispõe ainda de 04 banheiros para estudantes (sendo 01 para portadores de necessidades especiais), 01 banheiro para funcionários e 01 banheiro para a direção.

A equipe gestora é composta por 04 pessoas: 01 diretora; 01 coordenador pedagógico geral; e 02 vice-diretoras, que no segundo expediente acumulam a coordenação pedagógica dos ciclos de aprendizagem (uma é responsável pelo acompanhamento das professoras do I Ciclo e outra pelo acompanhamento das professoras do II Ciclo).

O quadro de docentes é composto por 15 professoras que atuam nas séries iniciais e 13 professoras e professores de componentes específicos como: artes, língua inglesa e educação física. Neste ano de 2015, a instituição recebeu muitas professoras novatas na escola, que ainda estão se adaptando à proposta de trabalho da instituição.

A escola é predominantemente feminina: no conjunto dos 28 profissionais do corpo docente apenas 03 são homens. Na composição racial da equipe docente é predominante a presença de pessoas negras, dos mais variados tons de pele, embora também encontremos pessoas que se autodeclaram brancas. No que se refere à religião, boa parte do grupo afirma não possuir uma religião definida, algumas pessoas declaram que frequentam o candomblé, outras declaram que são católicas, algumas são evangélicas de variadas denominações e outras são espíritas. Algumas professoras e professores residem no mesmo bairro ou em bairros do entorno da escola. A maior parte dos docentes reside em outras localidades da cidade, mas existe um empenho do grupo para conhecer a comunidade na qual atua.

No que se refere à formação e à atuação profissional, todas e todos são graduados e alguns possuem especialização ou mestrado. A maior parte do grupo dispõe de uma carga horária de 40 horas semanais na escola (apenas duas professoras trabalham em regime de 20 horas), o que certamente possibilita maior articulação no desenvolvimento do trabalho.

O quadro de funcionários contabiliza 25 pessoas, sendo que apenas 03 são servidores municipais e 22 são trabalhadores terceirizados. Ambos os grupos são responsáveis pela

intervalo também foram vivenciados nesse espaço), o que os deixava inquietos e com pouca concentração para as atividades. As docentes criaram e compartilharam várias estratégias para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes.

secretaria, limpeza, portaria, auxílio à educação infantil e segurança. Boa parte destes trabalhadores é contratada como serviços gerais, embora alguns assumam outras funções. Este é o caso da secretária da diretora. Além disso, uma empresa foi contratada pela prefeitura do município para fazer a merenda no espaço da escola e servir as crianças.

4.2.2 A Organização e Vivência da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola Baobá

O trabalho pedagógico da escola no que se refere à educação para as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana teve início a partir de uma pós-graduação oferecida pelo CEAfro⁷⁴ e vivenciada pela gestora da escola no início dos anos 2000. O projeto se chamava “agir” e possuía como proposta realizar uma formação que subsidiasse a ação de professoras e professores em suas escolas.

A trabalho pedagógico perpassa toda a dinâmica escolar. Constitui o cerne da organização temática da escola, como colocado no Projeto Político Pedagógico da instituição:

Este projeto propõe também, como tema central do fazer pedagógico desta unidade de ensino, referenciar o processo de escolarização aqui desencadeado na história e cultura africana, afro-brasileira e ameríndia, com intenção de ampliar o acesso às informações e aplicação na prática pedagógica, de forma a facilitar a criação de situações de aprendizagem que considere a presença fundamental dos negros e mestiços em nossa sociedade e com isso proporcionar, no currículo cotidiano outros encontros identitários, mas dessa vez de inclusão, de sucesso e, portanto, de aprendizagens positivas (PPP - Escola Baobá, p. 01).

Por meio desta iniciativa a escola intenciona “atender às necessidades dos alunos, o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a continuidade ao bom desempenho dos indicadores de aprendizagem” (PPP- Escola Baobá, p. 1). A instituição possui como premissa levar em consideração a realidade do bairro e do educando para favorecer seu processo de escolarização e considera que “uma escola pública de Salvador, a cidade com maior população negra fora da África, precisa considerar na construção do seu Projeto Político Pedagógico a subjetividade dos processos de humanização vividos pelos professores, professoras e estudantes” (PPP- Escola Baobá, p. 8).

⁷⁴ Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAFRO/CEAO/UFBA).

O calendário letivo está organizado em quatro unidades de ensino. Em cada uma delas um tema orienta as atividades disciplinares em cada ciclo de ensino do período, conforme mostrado no quadro a seguir:

Quadro 03 - Unidades Didáticas de Ensino da Escola Baobá

UNIDADES	TEMAS ORIENTADORES
Unidade I	Identidade negra e ameríndia
Unidade II	Modo de vida afro-brasileiro, africano e indígena
Unidade III	Fortalecimento da autoestima da criança afro-ameríndia
Unidade IV	Resistência à opressão empreendida pelos afro-brasileiros, africanos e ameríndios.

Articulado ao projeto político pedagógico (PPP), o projeto anual da escola (PA) para o ano de 2015 assumiu o tema “Ciência e Afrodescendência” como foco central das atividades desenvolvidas. De acordo com o documento, o tema foi escolhido em alusão à Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2025), instituída pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), para “fazer frente ao fato que, em todo o mundo, os africanos do continente e seus descendentes, seja na América ou ao redor do mundo, ainda estão longe de possuir direitos e oportunidades iguais nas sociedades em que vivem” (PA - Escola Baobá, p. 01).

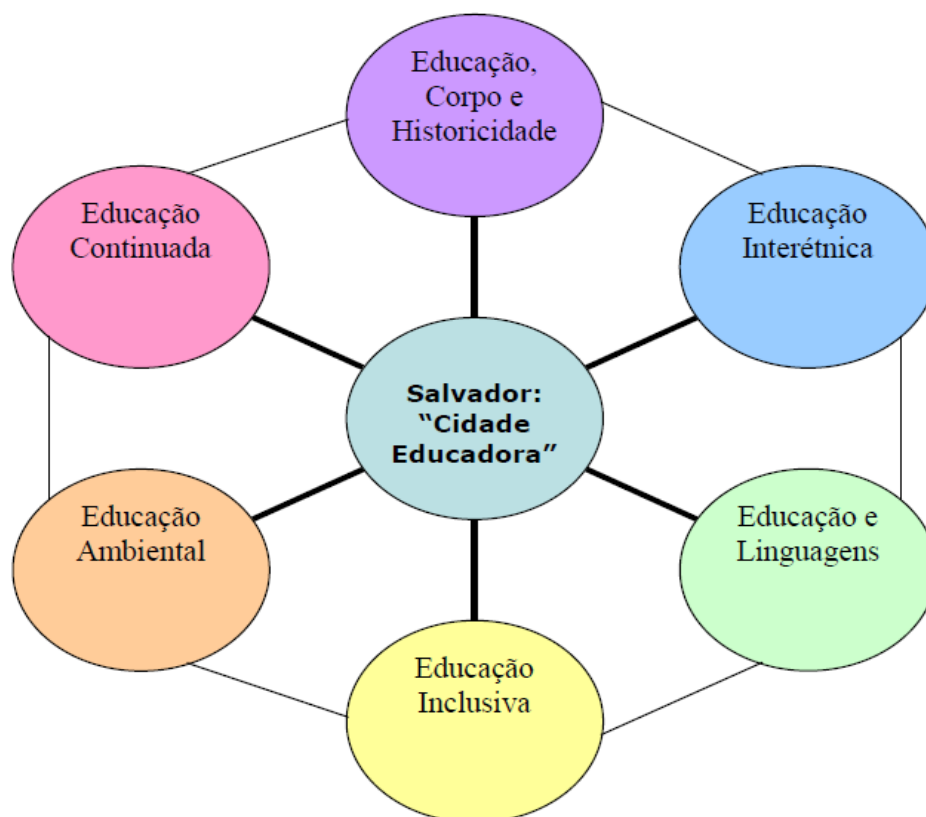
O projeto anual da escola é um instrumento organizador do trabalho pedagógico que além de apresentar as referências teóricas que orientam a prática, aponta sugestões e indicações de conteúdos, material didático e atividades que podem ser desenvolvidas em cada ano de ensino para a vivência da temática.

Fundamentados na professora afro-americana Glória Ladson-Billings, a escola afirma que tem procurado “atuar pedagogicamente oferecendo um ensino culturalmente relevante” (PPP- Escola Baobá, p. 9). O ensino culturalmente relevante é aquele capaz de possibilitar o desempenho escolar crítico, a competência cultural e a consciência sócio-política dos estudantes de forma articulada. Diz respeito à possibilidade de questionamento e preparação dos estudantes para questionar a desigualdade estrutural, o racismo e outras injustiças presentes na sociedade (LADSON-BILLINGS, 2008). E para que assim aconteça os processos vivenciados na Escola Baobá são atravessados pela perspectiva da formação constante (para professores, funcionários, estudantes e seus pais) e discutidos coletivamente, no grande grupo ou nos pequenos coletivos reunidos por ano ou segmento de ensino, mas sempre com o acompanhamento da gestão escolar.

As diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino de Salvador (SALVADOR, 2005) constitui um importante aporte legal para o trabalho desenvolvido na instituição. Documento elaborado pelo CEAfro, a partir do trabalho de formação continuada desenvolvido por esta instituição com as professoras e os professores da rede municipal de ensino de Salvador, foi assumido oficialmente pela gestão da educação municipal e trata das orientações curriculares municipais específicas para o desenvolvimento da temática. No documento, os conceitos de ancestralidade, identidade e resistência são apontados como dimensões teórico-metodológicas fundamentais para a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana (SALVADOR, 2005).

O trabalho da escola também encontra apoio nas diretrizes curriculares da Rede Municipal de Ensino de Salvador, que possui a educação interétnica como um de seus eixos norteadores, conforme disposto na figura a seguir:

Figura 11 - Eixos Norteadores das Diretrizes Curriculares da SMEC



Fonte: Diretrizes Pedagógicas de Salvador – DPS (p. 08).

Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/diretrizes-pedagogicas>. Acesso em: 15 mar. 2015.

O documento afirma que a educação interétnica envolve as concepções de diversidade e cidadania, por meio das quais devem ser transversalizados estudos e intervenções com alicerces na “memória, ancestralidade, cultura plural, pertencimento, afirmação sócio-histórica, inclusão, anti-racismo, anti-discriminação e etc.” (SALVADOR, 2015, p. 09). Termo cunhado por ativistas do movimento negro baiano, o sistema de educação interétnica surgiu como resposta ao desafio do combate ao racismo, durante os anos de 1970.

Embora o apoio institucional da rede de ensino seja alvo de duras críticas da equipe gestora, no site da instituição é possível ter acesso a um vasto material de apoio ao trabalho pedagógico das escolas. De acordo com os depoimentos, a produção do material disponível no site é resultado do trabalho realizado em gestões anteriores, processo no qual, como aponta Otto Vinícius Figueiredo (2008), o movimento negro da cidade possui papel relevante na proposição, negociação e implementação de uma educação municipal que considerasse o trato pedagógico à diversidade cultural.

O programa curricular da escola busca dar conta dos conteúdos disciplinares atribuídos a cada ano ou segmento de ensino de forma articulada aos conteúdos específicos da temática da educação para as relações étnico-raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A articulação é percebida nas atividades diárias das diversas disciplinas, e especialmente língua portuguesa e matemática, que incluem também situações de preparação para as avaliações externas, focando nas necessidades específicas de cada turma, conforme é possível notar no registro a seguir:

A professora lembrou as crianças que ainda naquele mês a turma seria avaliada pelo “Projeto Prosa⁷⁵” e que precisavam prestar atenção para melhorar a produção escrita. Rememorou as informações de dois textos, de tipos diferentes que haviam estudado sobre o 02 de julho e alguns de seus personagens: um expositivo e um cordel. Em seguida passou a explicar como fariam a tarefa na lousa. Disse que seria uma produção coletiva do grupo sobre a Maria Felipa e que era necessário: escutar os colegas, respeitar a vez de cada um e utilizar os elementos textuais necessários. E escreveu no quadro os elementos ou ideias que gostaria em cada parágrafo do texto. O resultado foi o texto que segue:

“A História de Maria Felipa” – 5º ano C, produção coletiva

Maria Felipa, moradora da Ilha de Itaparica, foi uma guerreira da Independência da Bahia. Ela era uma negra alta, inteligente, forte, batalhadora e audaz. Trabalhava como marisqueira.

Ela ajudou a conquistar a Independência da Bahia com ajuda de suas companheiras, utilizando peixeiras, galhos de cansação e tochas

⁷⁵ PROSA - Programa Salvador Avalia. Programa de avaliação municipal de Salvador criado em 2013, nos mesmos moldes da Prova Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

para incendiar embarcações e impedir que os soldados portugueses dominassem o território itaparicano.

Durante muito tempo Maria Felipa foi excluída da história da Independência da Bahia por não ter registros que comprovassem a sua existência. Mas, hoje podemos estudar e conhecer melhor a sua história graças ao povo itaparicano que traz em sua memória a sua história. (Situação em sala de aula registrada no diário de campo em 08/07/2015)

A exposição da produção que resulta das atividades cotidianas é uma marca da unidade escolar. Os murais semanais ou bimestrais ilustram e alegram as paredes da instituição testemunhando, informando e identificando a ação pedagógica da escola e o aprendizado dos estudantes. Os murais também possuem como função a identificação do estudante com os espaços da escola, como afirma uma das coordenadoras pedagógicas da instituição: “eles se veem nas paredes, eles se veem na TV, a gente procura ter um acervo de material onde eles consigam se enxergar na escola”⁷⁶.

Mural do corredor da Escola Baobá

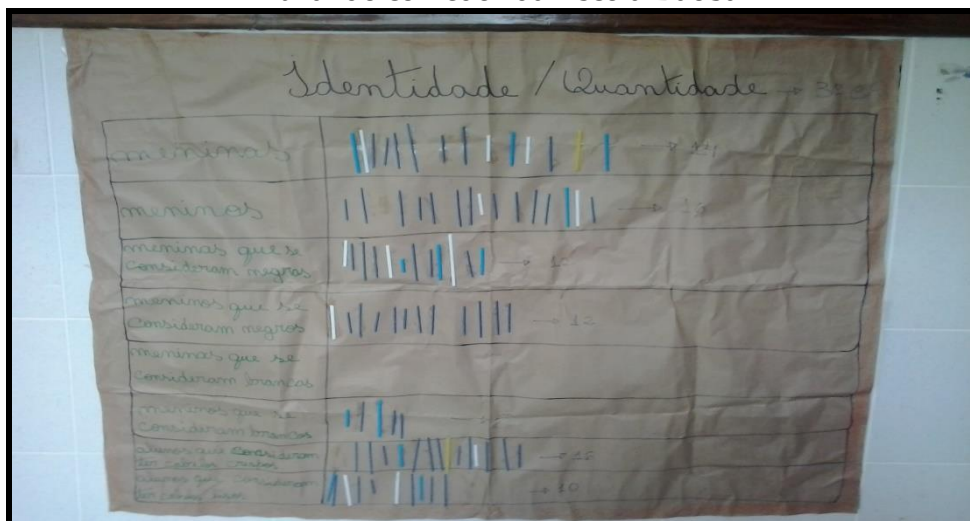


Foto: Claudilene Silva, 2015

A formação dos docentes e o acompanhamento pedagógico do trabalho acontecem permanentemente e a instituição assume a formação centrada na escola como política formativa necessária à realização do trabalho, uma vez que “existe a necessidade de encontros regulares para discutir o andamento do processo, as dificuldades encontradas e de continuamente nos mantermos em formação” (PPP – Escola Baobá, p. 14). Para viabilizar esses momentos de encontro coletivo para a reflexão, a maioria dos docentes trabalha em

⁷⁶ Coordenadora pedagógica em entrevista concedida em 26/06/2015.

regime de 40h aulas semanais na instituição, apenas duas professoras trabalham em regime de 20 horas semanais⁷⁷.

A escola organiza a carga horária dos docentes de forma que todos os momentos de formação e planejamento sejam devidamente remunerados, conforme demanda a lei que regulamenta o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador⁷⁸. Os profissionais dispõem de 08 horas/aula semanais destinadas à formação e ao planejamento das aulas da semana seguinte.

Uma vez por mês são realizados encontros denominados de atividade complementar (AC), que possuem 08 horas de duração, nos quais são realizadas as formações específicas e gerais, bem como são discutidos os assuntos de interesse da organização da escola. Semanalmente as professoras e os professores dispõem de 02 horas/aula para preparação de atividade, material etc. A cada semana, as profissionais de cada ciclo possuem 02 horas/aula para se reunirem com a coordenação pedagógica do ciclo para discutir materiais e textos que podem trabalhar nas aulas. Também uma vez por semana as professoras de cada ano de ensino dispõem de 02 horas/aula para se reunirem e discutirem o planejamento da semana seguinte. Cada profissional dispõe ainda de 08 horas/aulas semanais para atividades extraclasse, que podem ser cumpridas em local de livre escolha.

Como forma de monitoramento da ação desenvolvida, a equipe gestora acompanha o que está sendo trabalhado em sala por meio dos planejamentos (bimestrais e semanais) e também por meio da observação nas salas de aula. A devolutiva da apreciação da equipe gestora acontece nos momentos de AC coletivos e individuais, subsidiando a reflexão do corpo docente.

A História e Cultura Afro-Brasileira e Africana também está presente nas atividades desenvolvidas no atendimento às crianças especiais (Atendimento Educacional Especializado – AEE), como mostra o registro a seguir. O atendimento é realizado na condição de ensino completar à sala de aula regular e acontece de forma individual ou em pequenos grupos.

⁷⁷ 40 horas/relógio equivalem a 48 horas/aula e 20 horas/relógio equivalem a 24 horas/aula.

⁷⁸ A Lei que regulamenta o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador afirma que 2/3 da carga horária geral dos docentes deve ser destinada à interação com o estudante e 1/3 para atividade extraclasse. Desse 1/3, 50% é para ser cumprido na escola e os outros 50% em local de livre escolha dos docentes.

Mural no Corredor da Escola Baobá



Foto: Claudilene Silva, 2015.

A temática também se faz presente nos momentos de acolhida, que são realizados no pátio da escola tendo para cada dia um dos gestores e alguns docentes como responsáveis. São momentos de socialização no qual acontece a divulgação de informações sobre a vida institucional da escola, uma reflexão em função de datas comemorativas diversas e ao final todo grupo entoia hinos cívicos, conforme indicado no quadro a seguir:

Quadro 04 - Acolhida da Escola Baobá 2015

ACOLHIDA 2015				
SEGUNDA AÇÕES	TERÇA AÇÕES	QUARTA AÇÕES	QUINTA AÇÕES	SEXTA AÇÕES
HINO NACIONAL	HINO DE SALVADOR	HINO DO CONGRESSO AFRICANO	HINO DA BAHIA	MÚSICAS

Fonte: Escola Baobá

As temáticas de gênero e cultura indígena também estão entre as preocupações da escola, embora não sejam foco de aprofundamento nesse trabalho.

O fato de a escola desenvolver uma prática pedagógica que toma por base a discussão de uma educação para as relações étnico-raciais não impede que situações de discriminação ainda apareçam no cotidiano das relações escolares. Certa vez,

Um garoto de outra sala veio pegar um livro com a professora. Ele tinha a pele bem escura e uma criança falou: - “vulgo coca-cola”. Algumas crianças riram. A professora não ouviu o comentário (situação em sala de aula registrada no diário de campo em 09/06/2015).

Num outro dia,

Um garoto negro cometa uma resposta correta, dada pela professora. A professora pergunta se ele quer ir explicar lá na frente. Outro colega, que tem a pele clara, fala: - Fica quieto Cirilo. Cirilo só atrapalha⁷⁹. A professora não fez nenhuma intervenção no momento. Na hora do intervalo chamou o estudante para conversar afirmando que seu comportamento era discriminatório e que não era a primeira vez que aquilo acontecia (situação em sala de aula registrada no diário de campo em 16/06/2015).

Entretanto, a ação pedagógica de enfrentamento e discussão da questão, seja no momento em que ela acontece, seja posteriormente de forma mais planejada, faz toda diferença na forma como as crianças se apropriam da discussão sobre relações étnico-raciais e como elas podem se posicionar diante de algumas situações, como é possível notar na situação que segue:

A aula transcorria normalmente. De repente um garoto sentado mais à frente na sala gritou: - Isso é racismo, viu?! Outra criança respondeu que não era. Ele insistiu: - Isso é racismo! E repetiu várias vezes. Até que alguém perguntou: - O que? Ao que ele respondeu: - Chamar os outros de negão. Isso é racismo! Não houve intervenção da professora e todos se calaram.

A não interferência da professora na discussão entre dois de seus estudantes legitimou a proposição da criança que se sentiu ofendida com a situação e o silêncio da turma pode ser entendido como sinal de concordância, que influenciou o aparente convencimento da/o estudante discordante.

A instituição escolar, identificada na rede municipal de ensino de Salvador como uma escola de referência, aposta na produção de seu material pedagógico como parte de sua proposta de trabalho e não utiliza os pacotes de conteúdos prontos adotados pela rede de

⁷⁹ Referência ao personagem da novela Carrossel, que é o único garoto negro da classe. Vindo de uma família de poucas condições financeiras, o garoto é descrito como esforçado e ingênuo, sendo rejeitado reiteradamente por uma colega de turma por quem nutre um amor platônico: Maria Joaquina.

ensino⁸⁰. Entretanto, o aprendizado das crianças responde de forma adequada às avaliações internas e externas realizadas para acompanhamento da aprendizagem. Além das avaliações referentes a cada unidade didática elaborada por cada docente sobre o conteúdo trabalhado no trimestre, as crianças são submetidas a uma avaliação elaborada pela coordenação pedagógica (avaliação da escola), de igual conteúdo para todas as turmas do mesmo ano de ensino, por meio da qual as crianças são preparadas de forma contextualizada para as avaliações externas que realizarão, conforme revela a nota a seguir:

A professora organizou a sala para a *avaliação da escola* sobre produção escrita. Seguiu todos os procedimentos que pertencem a uma avaliação externa: dispôs as cadeiras em fila, por ordem alfabética, deixando vazio o lugar das crianças que não estavam presentes; entregou as avaliações a primeira criança de cada fila e pediu que elas só repassem aos colegas quando autorizadas; solicitou que todas as crianças mantivessem a folha virada para baixo até que todas recebessem a avaliação. Fez a leitura coletiva do texto e informou que a partir daquele momento não poderia falar mais nada sobre a avaliação e que mesmo que alguém terminasse antes de 30 minutos não poderia entregar a prova antes desse prazo. A avaliação era sobre uma notícia verídica de um garoto que foi discriminado racialmente na escola e a produção pedia que as crianças escrevessem se já passaram por uma situação de discriminação e pensassem uma solução para a resolução do problema. (Situação em sala de aula registrada no diário de campo em 09/06/2015).

No que se refere ao desempenho de aprendizagem dos estudantes, conta a equipe gestora que o investimento na prática pedagógica da escola fundamentada na História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em articulação com os conteúdos disciplinares possibilitou que a instituição atingisse o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Salvador, durante dois anos seguidos, como é possível acompanhar no quadro a seguir:

Quadro 05 - IDEB da Escola Baobá entre 2005 – 2013

ANO	NOTA
2005	3.6
2007	5.1
2009	5.3
2011	5.3
2013	4.9

Fonte: INEP

⁸⁰ O Programa Alfa e Beto de Alfabetização, do Instituto Alfa e Beto (IAB), e o Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna.

Cabe destacar que a mudança de gestão no ano de 2010⁸¹ alterou o perfil da ação pedagógica da instituição escolar, o que por sua vez reverberou na queda da performance da escola em relação aos resultados nacionais de avaliação. De acordo com a diretora da escola, mesmo a instituição possuindo uma proposta institucionalizada, que apresentava bons resultados, a proposta não foi implementada como deveria com a mudança de gestão, conforme aponta: “mesmo tendo a proposta registrada no Diário Oficial, dizendo que todo trabalho da escola teria que permear identidade e ancestralidade e o trabalho de mito-pedagogia, mesmo assim isso não foi respeitado pelo grupo que aqui ficou nesse período”⁸². E assim, conforme nos conta, 90% do corpo docente da escola mudaram de unidade escolar, porque não tinham o apoio da equipe gestora no desenvolvimento do trabalho.

Para a diretora,

O que dava certo aqui, ficou muito nítido pra mim, não era o trabalho da diretora, mas de uma equipe, de um grupo que acreditava... (...) A grande perda da Escola Baobá foi a saída desse grupo, que não encontrou mais na nova gestora o apoio, a militância e o trabalho com a temática. Acho que houve um erro meu, quando eu não consegui formar pessoas para que pudessem gerir essa escola sem que precisasse depender de mim e a minha volta é pra que esse erro não ocorra novamente. Então eu tenho procurado fazer com que cada um comece a se sentir parte e se veja no perfil de gestor dessa escola. Porque meu erro foi não formar novos gestores. A equipe que saiu daqui tem feito o trabalho muito bem como professor, mas nenhum quis a gestão. (Diretora da Escola Baobá em entrevista concedida em 26/06/2015).

O relato traz à tona a importância do papel da gestão nesse processo de vivência das práticas, mas revela também a necessidade de rediscussão do significado de uma gestão participativa, aspecto que será aprofundado no próximo capítulo.

4.3 Tecendo Aproximações entre as Experiências Escolares

Olhando a trajetória e a organização das duas instituições escolares percebemos que ambas possuem origem na luta da sociedade, das comunidades, dos grupos sociais populares. Elas são escolas que nascem para atender à demanda popular e estão fincadas no campo das reivindicações.

⁸¹ A lei do município não permite que um diretor permaneça na escola por três mandatos seguidos, quando o diretor é escolhido por eleição direta. A gestora se afastou da escola durante 03 anos e retornou a pedido da comunidade, quando o nível de aprendizagem da escola caiu no IDEB (2013).

⁸² Diretora da Escola Baobá em entrevista concedida em 26/06/2015.

Surgindo de demandas populares elas mantêm uma relação de aproximação e pertencimento com as comunidades nas quais estão situadas. Ambas as instituições atuam de forma articulada a outros equipamentos públicos ou comunitários, como: o posto de saúde, o conselho tutelar, os centros comunitários, as associações de moradores, e no caso da Escola Baobá, as igrejas e os terreiros de candomblé.

São escolas que surgem em tempos diferentes para atender ao povo em suas diferentes perspectivas temporais, políticas e sociais, mas que na atualidade assumem a mesma inspiração: o trabalho comunitário dentro e fora dos muros da escola. Perspectiva que nos ajuda a enxergar a concretização da concepção de prática pedagógica que, apoiadas em Souza (2009), assumimos: a ação formativa intencional, coletiva e institucional constituída pelos sujeitos que compoem a comunidade escolar se relacionam por meio de suas respectivas práticas, que interconectadas constituem o todo da prática da instituição escolar.

É esse movimento institucional, articulado e relacional que buscaremos aprofundar no próximo capítulo, por meio da análise do itinerário pedagógico, do tempo curricular e do ritual pedagógico que compõem o ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: coletivamente a comunidade escolar projeta o itinerário pedagógico que deseja vivenciar, indicando a direção político-pedagógica da ação formativa, de acordo com a concepção de educação que assume. Utiliza os tempos pedagógicos que melhor se adequam à sua realidade, seus contextos e concepções para organizar e viver o ritual pedagógico, que são as situações, os conteúdos e as relações que vivenciadas, articuladamente, concretizam o itinerário projetado.

5 IDENTIDADE, MEMÓRIA E CULTURA NEGRAS NO ESPAÇO ESCOLAR: ORGANIZAÇÃO E VIVÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Chuva fina, mas constante, faz o rio transbordar.
Provérbio africano
(LOPES, 2005)

O capítulo busca aprofundar a discussão sobre o processo que constitui as práticas pedagógicas, evidenciando nuances específicas. Assim, no primeiro momento analisamos o ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, por meio de suas categorias básicas: o itinerário pedagógico, o tempo curricular e o ritual pedagógico. Na sequência, discutimos as ideias e os conceitos que sustentam as práticas pedagógicas, suas aproximações e seus distanciamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E, em seguida, identificamos alguns mecanismos de enraizamento das práticas.

5.1 Itinerário pedagógico: fundamento, formação e planejamento das práticas pedagógicas

O itinerário pedagógico de uma instituição educativa é projeção e vivência, indica a direção que a prática pedagógica tomará na concretização do idealizado. Portanto, diz respeito à opção político-pedagógica que a instituição faz de acordo com a concepção de educação que assume. O itinerário é um instrumento que orienta a dinâmica e a organização do trabalho pedagógico (SILVA, S., 2009). Assim, itinerário é caminho, mas é também direção. É o destino, o rumo que a instituição dá à sua prática pedagógica.

Nesse sentido, discutiremos o itinerário das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras a partir de 03 temáticas: a) o surgimento e o fundamento das práticas; b) a importância da formação temática em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e c) o papel do planejamento coletivo na organização das práticas pedagógicas.

5.1.1 Começando pelo começo: o início e o fundamento das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas campo da pesquisa *originam-se de processos formativos, inspirados nas experiências formativas do movimento negro e fundamentam-se no pensamento negro em educação*. Em Campinas e em Salvador, as práticas antecedem a legislação federal que institucionaliza a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. No contexto da Escola Africanidades, é a ex-diretora que nos conta sobre como começou o processo:

Nesse período de 2002, a rede municipal começou esse movimento de trabalhar as questões raciais que era um programa do governo na época, era o governo do PT – Partido dos Trabalhadores – e eles traziam essa proposta de trabalhar a questão racial enquanto proposta de governo. Então na Secretaria de Educação tinha uma pessoa responsável por essa questão. (...) A pessoa era militante do movimento negro, era assessora de um vereador (que também é militante), e ela foi para a prefeitura com essa função. Ela começou a fazer os cursos de formação e começou a chamar as pessoas que ela via possibilidade de se interessarem pelo pertencimento racial, e eu fui e comecei a participar desses cursos. Então... antes da Lei 10.639/03 a prefeitura de Campinas começou a fazer esse trabalho com as questões raciais. (Ex-diretora da Escola Africanidades em Entrevista concedida em 26/11/2014).

Até bem pouco tempo, a sociedade brasileira encontrava-se imersa no silenciamento sobre as relações étnico-raciais e o debate sobre essa questão era feito quase que exclusivamente pelos movimentos negros. Com a ascensão de governos populares, a pressão internacional pela adoção de políticas afirmativas e a presença de militantes de movimentos sociais nesses governos, além do acúmulo de discussão dos movimentos sociais possibilitou que suas reivindicações ganhassem caráter de políticas públicas, que foram implementadas em alguns governos municipais e estaduais, bem como no governo federal a partir de 2003. No âmbito da educação, as ações empreendidas pelo movimento negro ao longo do século XX e suas articulações com políticos aliados da luta antirracista deram origem à legislação local, que terminou por reverberar na legislação nacional.

No caso da escola Baobá, o relato é da diretora da instituição:

Eu fazia uma pós-graduação, por um projeto ligado à UNEB, pelo CEAfro, que era chamado Agir. Esse projeto era formação para professores, pedagogos e do magistério para que depois pudessem agir em suas escolas. E por conta do movimento negro, eu e Ana Célia tínhamos um relacionamento grande de amizade. Na época ela era minha cunhada, namorada do meu irmão, e foi

minha professora de literatura e eu resolvi experimentar na escola o que Ana Célia fazia comigo lá no CEAfro, no Projeto Agir. E aí eu comecei a colocar em prática na escola o que eu aprendia lá com Ana Célia, com Narcimária, com Delcele... Que eram as professoras desse projeto. Quando Vanda Machado, que eu conhecia também pela relação com o Movimento Negro, veio com o trabalho dos mitos eu disse: é por aqui...achei um caminho. (...) [O trabalho com os mitos] deu certo e virou proposta. Sentamos para fazer a formação e escrever a proposta. Nessa formação eu tive um apoio, uma ajuda muito grande das minhas amigas. (...) Meu grupo de amigas do Movimento Negro veio várias vezes fazer formação. Então é uma proposta que nasce do Movimento Negro, era o resultado da militância. E quando Lula veio em 2003 com a Lei para o ensino de história e cultura afro-brasileira, a gente já tinha começado desde 2000. Em 2003 nós já estávamos embasados. (Diretora da Escola Baobá em entrevista concedida em 26/06/2015).

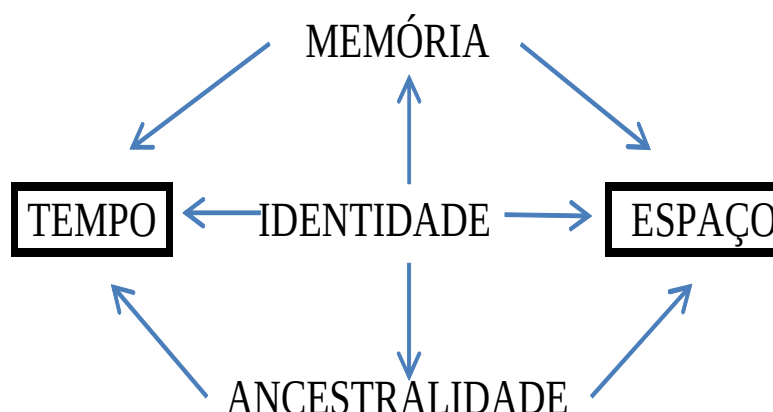
O depoimento articula a influência do Movimento Negro e a importância dos processos formativos, que se tornaram um investimento desse movimento no campo da educação. As professoras citadas são pesquisadoras e ativistas reconhecidas no campo da educação para relações étnico-raciais. Por sua vez, de acordo com Maria Nazaré Lima (2005), o CEAfro⁸³ é um programa criado e estruturado tendo por base a pauta construída pelos movimentos negros ao longo das décadas de 1980 e 1990, a qual aponta a necessidade de desconstruir a visão eurocêntrica da cultura educacional brasileira. Desse modo, a questão racial é considerada como relevante, constitutiva e central na proposta de formação e de profissionalização desenvolvida e executada pelo programa, que foca a identidade racial e a autoestima como elementos estruturantes da cidadania do povo negro (LIMA, 2005).

O trabalho com os mitos, referido no depoimento da gestora, é o Projeto Político-Pedagógico Irê Ayó, criado pela professora Vanda Machado, na Escola Eugênia Anna dos Santos, que se localiza na comunidade do Ilê Axé Opo Afonjá. Inspirada no pensamento iorubano, a intervenção curricular assume a utilização sistemática de mitos da tradição afro-brasileira como estratégia pedagógica central do trabalho educativo (MACHADO, 2002; MOLINA, 2013). A experiência sistematizada como Pedagogia Nagô também é referida como Mito-Pedagogia (MOLINA, 2011).

A utilização do pensamento negro em educação como sustentação teórico-prática para o desenvolvimento do trabalho formativo ultrapassa as origens das experiências pedagógicas podendo ser identificada nas práticas que são desenvolvidas e nos processos formativos atuais, como é possível perceber nas anotações de um dos momentos de formação continuada.

⁸³ Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (CEAO/UFBA).

O formador contextualiza as Leis 10.639/03 e 11645/08 sua importância e as resistências para sua implementação; (...) Aborda a presença da população negra na região onde fica a escola e fala das estratégias de sobrevivência que foram necessárias para a manutenção da cultura afro-brasileira no Brasil; cita Mãe Stella de Oxossi, “Iansã não é santa Barbara!” para afirmar que amalgamas não é sincretismo. Conclui indicando que uma escola que deseja trabalhar esta questão não pode deixar de incluí-la em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), sugerindo uma possibilidade de orientação pedagógica, por ele sistematizada, conforme segue:



Fonte: Formação Continuada da Escola Baobá registrada no diário de campo em 06/03/2015.

O formador não só oferece uma possibilidade de orientação pedagógica, como a utiliza no itinerário discursivo que desenvolve na formação: ele parte da memória dos povos ancestrais (negros e indígenas), passa pelas lutas travadas por estas populações para sobreviver física e simbolicamente, indica que hoje as populações negra e indígena vivem um momento de afirmação de suas identidades e termina afirmando que a instituição escolar necessita assumir essa discussão como conteúdo e como projeto institucional.

Quando voltamos o olhar para a compreensão do pensamento negro em educação no Brasil – um conjunto de ideias e práticas educativas que foram sendo construídas a partir das experiências vivenciadas por ativistas e/ou organizações do movimento negro brasileiro, com a intenção de prover uma educação de efetiva qualidade para a população negra –, percebemos que memória, identidade e ancestralidade contextualizadas no tempo e no espaço são princípios orientadores que foram elencados, estão presentes explicitamente ou permeiam as propostas pedagógicas do movimento negro ou processos formativos inspirados na trajetória desse movimento.

Em Salvador (Bahia), a proposta de formação de professoras e professores em história e cultura afro-brasileira e africana, desenvolvida pelo CEAFFRO nos anos 2000 na Rede

Municipal de Educação, assumiu a ancestralidade, a identidade e a organização da população negra como princípios norteadores do trabalho formativo. De acordo com Valdeci Nascimento (2005), os conceitos tomam por base a perspectiva do movimento negro contemporâneo e articulados entre si, tais princípios correspondem à perspectiva de mundo dos descendentes de africanos no Brasil.

No Recife (Pernambuco), as experiências de formação cultural desenvolvidas no Núcleo da Cultura Afro-Brasileira (NCAB)⁸⁴ e destinadas aos grupos culturais, vislumbrando a valorização e o fortalecimento da cultura negra na cidade, orientaram-se pelos mesmos princípios, como indicado no Recife Nação Africana: catálogo da cultura afro-brasileira, conforme segue:

Concebendo a manifestação cultural como expressão da história de luta e resistência do povo negro, identificamos como princípios políticos-filosóficos do trabalho que estamos desenvolvendo a valorização da ancestralidade africana, a afirmação da identidade racial e o fortalecimento da organização e resistência da população negra (SILVA, 2008, p. 9).

Vale relembrar que não compreendemos ancestralidade, identidade e resistência como conceitos estáticos ou essencialistas. Na experiência afro-brasileira, tais conceitos resultam de uma reelaboração diaspórica. E “diáspora é signo de movimentos complexos, de reveses e avanços, de afirmação e negação, de criação e mimese, de cultura local e global, de estruturas e singularidades, de rompimento e reparação” (OLIVEIRA, 2012a, p. 29).

Esta é uma característica importante das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras porque revela alguns caminhos construídos pelos descendentes de africanos no Brasil no esforço por reconstruir as referências para pensar e compreender a história da população negra no país, bem como visibilizar e desconstruir o eurocentrismo vigente nas práticas e na política educacional. Evidencia, portanto, a elaboração em processo de um pensamento *outro*, como propõe os Estudos Pós-Coloniais, porque construído a partir do lugar político de enunciação do povo negro, questiona os interesses hegemônicos. Se configura também como um pensamento de fronteira, posto que se constrói em diálogo crítico com as formas de conhecimento ocidentais. E como lembra Eduardo Oliveira (2012a), referindo-se à Filosofia da Ancestralidade, para além da fronteira é um pensamento que está na encruzilhada do pensamento contemporâneo, porque dialoga e é influenciado por pensamentos de nosso tempo, como o Pensamento Negro-Africano, a

⁸⁴ Setor vinculado à Secretaria de Cultura do Recife, criado em 2001, no primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (PT), para atender uma demanda do movimento negro da cidade.

Filosofia da Libertação e a Afrocentricidade. Os processos formativos são indispensáveis para a apropriação dessa compreensão e na construção de novas práticas.

5.1.2 A formação temática em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ciclo de construção das práticas pedagógicas

Na constituição das práticas, os dados remetem a processos sócio históricos e políticos, mas também a processos pessoais de descoberta, construção identitária dos sujeitos e identificação com a temática por meio da percepção do racismo na sociedade brasileira, de modo que *a formação em História e Cultura Afro-Brasileira como elemento fundante da prática* é uma segunda característica do ciclo de construção das práticas que foi identificada.

O contexto de silenciamento sobre as relações étnico-raciais no Brasil que vivenciamos até recentemente impediu que tivéssemos acesso à formação e à informação qualificadas sobre a história da África e dos africanos no Brasil. A construção das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras depende de processos formativos que possibilitem o acesso ao conhecimento negado e invisibilizado ao longo da história e a identificação com a temática. No caso dos sujeitos participantes da pesquisa, a percepção do pertencimento étnico-racial e a descoberta de que o racismo estrutura e organiza as relações e as instituições sociais no Brasil operam como mecanismo impulsionador de desconstrução das práticas de manutenção do racismo no cotidiano escolar.

Na literatura existente sobre educação e relações étnico-raciais, já há uma produção que tem analisado as interseções entre construção da identidade étnico-racial e prática docente.⁸⁵ Esses trabalhos têm apontado que quanto mais avançado o processo de construção identitária da professora ou professor (independente de qual seja o seu pertencimento étnico-racial), maior será o nível de apropriação da sua prática docente no que se refere às relações étnico-raciais.

Os resultados encontrados dialogam com essa perspectiva, como nos conta uma das gestoras, responsável pelo início do trabalho em sua instituição escolar. Vejamos:

Quando eu comecei a participar [dos cursos de formação] aquilo lá despertou em mim, porque até então eu nunca tinha participado de nada com referência a negritude... nada. Nada mesmo! Quando comecei a participar, sabe quando seus olhos abrem? Opa, agora eu entendi o que está acontecendo! E a primeira coisa que eu fiz depois dessas minhas formações iniciais, foi levar pra escola

⁸⁵ Entre outros, citamos: Gomes (1995), Santana (2004) e Silva (2013).

aquilo que eu tinha aprendido. Essa foi minha descoberta sobre esse problema racial que existe na escola. Um problema que eu sabia, que vivia, mas que não tinha a dimensão de que podia ser enfrentado dentro desse nível, de uma instituição, com aporte teórico e todas as questões que estão atrás dessa questão racial, que é de desconhecimento da escola. (...) A partir daí eu comecei a fazer a formação com os professores. Eu acho que foi uma ousadia muito grande da minha parte porque eu não tinha nem formação suficiente pra fazer formação para os outros, mas aquilo ficava gritando dentro de mim e eu tinha que falar. (...) Eu estava tão contagiada e eu queria tanto contagiar os professores... A minha empolgação era tanta que eu queria empolgá-los também. E aí eu percebi que vários professores entenderam a proposta e começaram no seu dia a dia, de uma forma muito tímida, a colocar em prática. (Ex-diretora da Escola Africanidades em Entrevista concedida em 26/11/2014).

A escola que conhecemos e para a qual nos formamos professoras e professores é uma instituição fundamentada nos princípios da colonialidade do saber. A perspectiva eurocêntrica nos contou uma história única sobre nós, sobre o mundo e sobre as possibilidades do que é possível ser ensinado e aprendido na escola: os valores civilizatórios do homem branco, masculino, europeu. Como afirma Albert Memmi (2007), esta escola tornou-se um mundo estrangeiro para os povos subalternizados, especialmente os negros e indígenas, porque os manteve à margem de seu território institucional. A descoberta de que é possível tratar pedagogicamente os problemas étnico-raciais que permeiam as relações escolares é também a descoberta da falácia da universalidade do conhecimento, a descoberta de que existe uma ideologia e uma prática negadora da existência de todos os povos não europeus, seus conhecimentos, suas formas de pensar e de existir.

Em pesquisa anterior (SILVA, 2013), já apontávamos a importância dos processos formativos na constituição da prática docente, discente e gestora da instituição escolar, tanto na sua dimensão inicial, quanto na dimensão continuada. Afirmamos que é a partir do investimento formativo e identitário das/dos profissionais da educação que poderíamos desconstruir as práticas curriculares que mantêm e reproduzem o racismo no espaço escolar. Para aprofundar a questão, vejamos a anotação que segue:

A coordenadora dos ciclos III e IV da Escola Africanidades afirmou que era seu primeiro ano na coordenação das oficinas temáticas. Disse-me que não tinha muita experiência, que possuía pouca informação, mas que desejava fazer alguma coisa a respeito porque havia realizado sua formação inicial na UFSCAR⁸⁶ (local que possui uma discussão curricular muito boa a esse respeito) e acreditava que era importante se apropriar da temática no espaço da escola. (Conversa registrada no diário de campo 27/10/2014).

⁸⁶ Universidade Federal de São Carlos.

O depoimento da professora evidencia que a temática específica sobre história e cultura afro-brasileira já começa a aparecer na formação inicial de professoras e professores. Além de algumas universidades públicas começarem a ofertar em seus cursos disciplinas referentes à temática, várias instituições particulares têm incorporado disciplinas com esse recorte à matriz curricular de seus cursos de pedagogia e licenciaturas. Cabe ressaltar que no caso das instituições particulares, a incorporação segue recomendações do Ministério da Educação, para garantir uma boa avaliação conceitual dos cursos oferecidos. Entretanto, seja nas instituições públicas ou particulares, em geral, as disciplinas são oferecidas em caráter eletivo e possuem carga horária reduzida.

A formação específica sobre a temática, seja inicial ou continuada, apresenta-se, portanto, como uma importante estratégia para a construção, vivência e consolidação das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras. Todavia, não é qualquer tipo de formação sobre a temática que irá contribuir com o processo de construção identitária dos sujeitos ou com a percepção do racismo e da identificação com a temática (SILVA, 2013).

Conforme observamos na realidade das escolas que participaram da pesquisa, é indispensável à formação ser crítica, sólida e com capacidade de convencimento dos profissionais da educação, sobre as implicações do racismo e da negação da população negra no fracasso ou sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem vivenciados pelas/os estudantes negras/os. Pois, como lembram Freire e Shor (2008, p. 46), “se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém”. Para isso a formação sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana também assume a perspectiva de contribuir com o processo de percepção do pertencimento étnico-racial desses profissionais (independente de seus pertencimentos), e o lugar que cada segmento populacional ocupa na sociedade brasileira. O depoimento que segue nos ajuda a refletir sobre o assunto:

Tem uma professora aqui que um dia chegou com o cabelo escovado. E eu disse poxa eu gosto do seu cabelo mais do outro jeito, fica mais bonito. Ela virou pra mim e disse: eu também! Mas eu não entendi... ela é evangélica... E eu não entendi o peso disso. Demorou umas duas, três semanas, talvez um mês, quando ela chegou aqui com o cabelo todo enrolado e eu disse: eita cabelo lindo professora! Ela tirou os óculos chorando e disse: eu quero agradecer. Eu aprendi a gostar do meu cabelo e me reconhecer aqui. Eu não me reconhecia negra, eu tinha vergonha do meu cabelo e minha mãe me dizia: você está fazendo o que com esse cabelo desse tamanho, desse jeito? E eu alisava com

vergonha, só aqui eu tive coragem de soltar meu cabelo... (Diretora da Escola Baobá em entrevista concedida em 26/06/2015).

No Brasil, país racialmente constituído pela mestiçagem, muitas pessoas de ascendência negra, mas de pele clara, têm dificuldades para construir sua identidade étnico-racial, porque a classificação étnico-racial brasileira é de marca ou de aparência, e não de origem⁸⁷(NOGUEIRA, 2006), como nos Estados Unidos, por exemplo. Por isso, os negros que possuem a pele mais escura e os traços negroides mais definidos são mais discriminados do que aqueles que possuem alguns traços que os confundam com uma pessoa branca. Todavia, o lugar do negro-mestiço também se constitui como um lugar de dor e de conflito, uma vez que para se proteger das práticas racistas que estruturam nossas relações sociais, muitos mestiços terminam por ser um negro que não é negro e um branco que não é branco ao longo de suas vidas (SILVA, 2013). Por outro lado, “se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores” (BRASIL, 2004, p. 14).

A identificação com a temática também acontece a partir da percepção do lugar de subalternização que é relegado à população negra no próprio currículo escolar.

As primeiras discussões foram levantadas pela ex-diretora da escola que realizou algumas dinâmicas, trouxe alguns textos para gente discutir. Até então era uma temática que ninguém trabalhava. Logo de cara eu me identifiquei por ser professor de história e já estou lecionando desde 1995 e toda vez que nós íamos trabalhar essa questão do negro era uma questão sempre fragmentada nos livros de história. Aparecia alguns momentos e depois desaparecia. E nós estamos num lugar de formação de adolescentes e criança, de formação de valores e eu ficava imaginando: como essa criança vai formar sua identidade negra se a escola não trabalha essa questão? E Toda vez que trabalha coloca o negro como um ser passivo, ou escravo, aqueles estereótipos (Prof. de história em entrevista concedida em 24/09/2014).

A formação sobre a temática mostra-se como uma possibilidade de oferecer a compreensão dos mecanismos de produção da subalternização dos afro-brasileiros e africanos, inclusive no âmbito da educação.

⁸⁷ Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem* (NOGUEIRA, 2006 p. 252). Considerando a definição o preconceito racial no Brasil é de marca e nos Estados Unidos é de origem.

O investimento na formação, entretanto, não significa que os processos formativos aconteçam sem resistências, pois a colonialidade (em suas várias dimensões) estrutura e impregna as relações sociais, pedagógicas etc. Nas conversas, nas entrevistas ou nas observações é possível perceber como a supremacia branca se expressa no cotidiano escolar, ditando uma normatividade branca, que hierarquiza os conhecimentos fazendo com que, em muitos momentos, a presença da população negra e as questões que a afetam sejam diluídas desaparecendo do campo de visão. Saber identificar os aliados no enfrentamento desses momentos pode fazer a diferença, como é possível notar no trecho a seguir:

[Na primeira reunião] os professores no início começaram a rebater: “não, isso não acontece, aqui a gente não tem racismo, aqui a gente não tem esse tipo de problema... (...) E pra minha surpresa o Prof. de história, com todo seu estilo europeu começou a falar a favor do que eu estava dizendo. Pegou carona na minha fala, mas enquanto minha fala era uma fala de vida a dele era de quem tinha conhecimento da história, era como se ele estivesse teorizando a minha fala. Ele é branco, do olho azul, cabelo loiro, alto... E ele veio com uma fala que era empoderada porque não era uma fala da diretora negra, que estava falando para os negros. (Ex-diretora da Escola Africanidades em Entrevista concedida em 26/11/2014).

O professor de história é um homem branco, que ao expor seu conhecimento sobre a realidade das relações étnico-raciais no Brasil conferiu uma validade ao debate que foi assegurada pela brancura de sua pele. Não era mais a gestora negra que estava falando, podendo ser entendido que ela legislava em causa própria. Era um homem, branco, professor de história e com conhecimento *da* história, a história única que aprendemos, aquela que tem validade no espaço escolar. Ele dispunha de todas as condições possíveis para convencer os seus colegas, porque a sua fala era uma fala com credenciais de autoridade. Dessa forma, a formação sobre a temática pode configurar-se também como a desconstrução de que a preocupação com a gestão da diversidade étnico-racial no espaço escolar é uma tarefa de docentes e gestores negros. Conforme orientam as diretrizes curriculares nacionais,

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (BRASIL, 2004, p. 16).

A formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana mostrou-se como um processo a ser reinventado diariamente e a cada troca de grupo de professoras e professores, novos investimentos formativos necessitam ser garantidos.

Na Escola Africanidades, no momento em que a pesquisa de campo ocorreu, o corpo docente já não contava mais com momentos de formação específica coletiva sobre relações étnico-raciais ou sobre história e cultura afro-brasileira, como já indicado. Os encontros coletivos que acompanhamos não envolvem o conjunto dos docentes, acontecem por adesão e são momentos de reflexão e preparação para o desenvolvimento do trabalho que cada docente desenvolve para a mostra anual. Como ressalta o professor de história, “cada um faz seu material, toda segunda feira tem um grupo de estudos vai até as duas horas e depois os professores se retiram e fica quem está no projeto e nesse momento entre as discussões está a elaboração desse material para a mostra anual”⁸⁸.

Na inexistência de uma formação contínua e consistente, os docentes têm se valido de informações e materiais disponíveis da internet e da colaboração dos colegas para construir suas atividades, o que por vezes fragiliza a qualidade das práticas desenvolvidas.

No caso da Escola Baobá, a formação específica ocupa papel central na distribuição do tempo curricular e é oferecida também para as famílias por meio da *escola de pais*, iniciativa na qual uma vez por mês os pais participam de reuniões formativas sobre o mesmo assunto trabalhado com as crianças em sala de aula, conforme nos conta a diretora da instituição:

Nós não conseguimos ainda voltar à escola de pais. Uma vez por mês os pais vinham pra cá estudar um mito, vinha estudar o mesmo conteúdo que seus filhos estavam dando na sala de aula. Sorteávamos um conteúdo para um professor/a na reunião fazer esse trabalho com os pais. Eu ainda não posso fazer isso, porque ainda estou formando a nova equipe de professores, mais daqui a alguns meses retomaremos a escola de pais⁸⁹ (Diretora da Escola Baobá em entrevista concedida em 26/06/2015).

Gomes (2012) chamou a atenção para a importância da utilização da escola como espaço/tempo formador dos próprios docentes ressaltando a tensão entre o direito de formação dos docentes e o direito ao tempo de escola dos estudantes. Na realidade da Escola Baobá, este é um desafio que tem sido enfrentado com tensão, compromisso e criatividade: a formação acontece no ambiente da escola, dentro da carga horária dos docentes e respeitando o direito de escola dos estudantes. Para que assim aconteça, a gestão solicitou à secretaria de

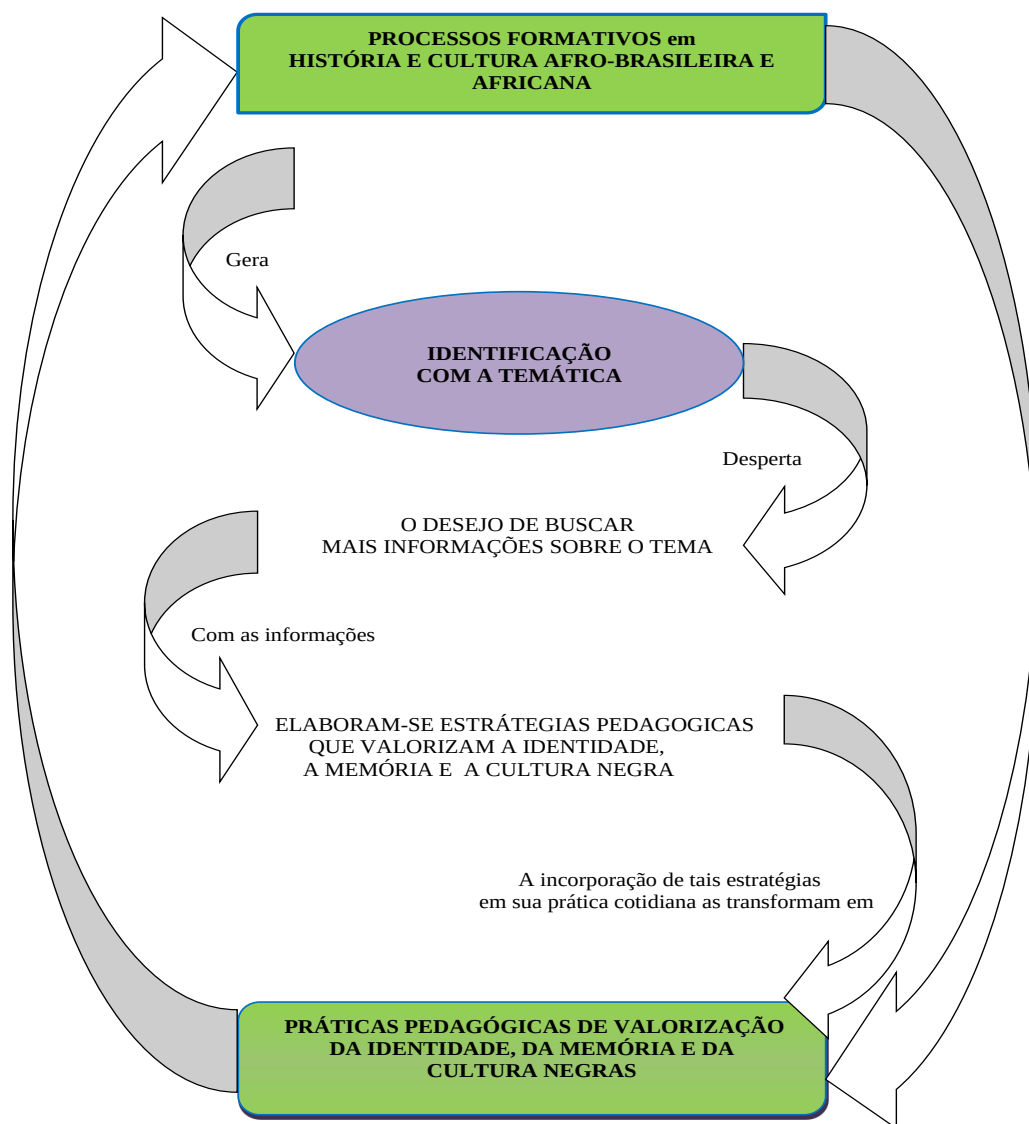
⁸⁸ Em entrevista concedida em 24/09/2014.

⁸⁹ A *escola de pais* voltou a funcionar em meados de outubro do mesmo ano.

educação a composição do corpo docente, preferencialmente com professores que possuem 40 horas/aula; além disso, toma por referência a Lei municipal que regulamenta o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação, para administrar os tempos pedagógicos.

A formação sobre a temática apresenta-se como subsídio necessário para fundamentar o ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas e é oferecida aos docentes, sem limitar-se a esses, embora sejam considerados prioridades no processo. Os aprendizados sobre história e cultura afro-brasileira e africana são construídos pelos diversos segmentos da comunidade escolar. Na figura que segue, tentamos compreender o movimento relacional entre a vivência da formação em História e Cultura Afro-Brasileira Africana e a construção da prática pedagógica:

Figura 12 - Formação e prática pedagógica



Fonte: elaboração própria.

A figura mostra que a dinâmica dos processos formativos sobre a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se constitui como espaços para oferecer referências positivas sobre a história da população negra, pois são essas referências que geram ou possibilitam a identificação com o pertencimento e/ou com a temática étnico-racial, responsável por despertar ou aguçar o desejo dos profissionais da educação a buscarem mais informações sobre o tema (SILVA, 2013). Por sua vez, alerta Molina (2011) que a formação docente para trabalhar com a temática em questão não pode ser reduzida a leituras e debates, embora esta seja uma dimensão importante. Os processos formativos podem constituir-se para além da dimensão teórica escrita, pois “o ‘debate’ corporal é imprescindível” para que as temáticas não sejam entendidas como um conteúdo a mais no currículo escolar. Afinal, também aprendemos por meio “do usufruto do espaço e do movimento, do ritmo e do corpo, da relação fala-silêncio e tantas outras variáveis para além da relação olho-cérebro” (MOLINA, 2011, p. 118). Sugere o autor que aprender e ensinar Cultura Afro-Brasileira e Africana exige a absorção de outras formas de aprendizagens e de ensinanças, que não estejam fincadas apenas na valorização da palavra escrita. Para isso o planejamento da ação pedagógica é fundamental.

5.1.3 Dimensões do planejar: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar

O planejamento coletivo das atividades é uma característica elementar do itinerário pedagógico das práticas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras vivenciadas nas duas escolas campo de pesquisa. Identificamos 04 formas de vivência desse planejamento: o planejamento como trabalho coletivo da comunidade escolar; o planejamento como organização do trabalho docente; o planejamento como instrumento de formação e como documento de intenção.

O planejamento como trabalho coletivo da comunidade escolar pode ser identificado como uma marca do trabalho com a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Seja por uma demanda da gestão da escola ou por iniciativa de pequenos coletivos de professores e professoras, o fato é que o planejamento é sempre colaborativo e esse é um diferencial, como aponta uma das gestoras:

Normalmente você propõe um projeto, o professor fala: “hummm, então tá. Então eu vou trabalhar lá no meu cantinho pra cumprir o que a coordenação pedagógica está solicitando. Vamos cumprir”. O diferente desse projeto é que ele não é assim... Nós planejamos juntos. (...) Nós ficamos duas semanas aqui

em planejamento. Boa parte deste planejamento foi destinado a trabalhar já a mostra. Não o projeto, o projeto tá pronto, mas a mostra. Uma sala já escolheu o livro que vai ser norteador, outra sala escolheu isso aquilo... (Diretora da Escola Africanidades em Entrevista concedida em 11/07/2014).

O trabalho coletivo orienta a organização da prática pedagógica da escola como um todo, não diz respeito apenas às práticas relativas à temática. Entretanto, inferimos que o fato dos profissionais da educação não terem acessado uma formação sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao longo de sua formação inicial pode ser entendido como um dos fatores que operam nesse processo de construção colaborativa, especialmente ao que se refere ao trabalho docente.

O *planejamento coletivo como organização do trabalho docente* aparece nos diversos momentos do itinerário de construção das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: na decisão das atividades que serão realizadas, na escolha e discussão dos conteúdos que constituirão as práticas, na apreciação e na discussão das situações didáticas propostas e nos acordos necessários à preparação coletiva para a vivência das práticas pedagógicas. Portanto, o planejamento da escola dimensiona o tempo de trabalho e o tempo de sistematização e ou reflexão sobre as atividades propostas, a partir da coletividade. Vejamos como essa colaboração se processa na Escola Africanidades, durante a preparação das oficinas temáticas:

As professoras/es do III e IV ciclos estavam discutindo as oficinas que fariam parte do projeto africanidades e diversidades este ano. A coordenadora de ciclos, responsável pela condução da reunião explicou que nesse ano o grupo de docentes decidiu fazer uma semana de oficinas para discutir as temáticas antes do dia da Mostra Anual. Então ficou combinado que na semana anterior ao dia da Mostra aconteceriam várias oficinas da segunda a quarta e no sábado (08/11/2014) seria a Mostra Anual. A dinâmica do planejamento era a seguinte: 02 ou 03 professoras/res apresentavam suas propostas de oficina para que os colegas conhecessem, opinassem, dessem sugestão para o sucesso da atividade. (Reunião do Grupo de estudo do III e IV ciclos registrada no diário de campo em 29/09/2015).

Na Escola Baobá, o planejamento docente também resulta do trabalho colaborativo das professoras e dos professores, com o acompanhamento e monitoramento da equipe gestora. O processo organizativo da equipe pode ser resumido conforme segue: as docentes se reúnem em pequenos coletivos (por ano ou segmento de ensino) para preparar suas atividades; o material produzido necessita ser apreciado pela coordenação pedagógica e pela direção, que num terceiro momento coletivo apresentam e discutem suas impressões sobre cada

planejamento coletivo. A importância que o grupo atribui ao planejamento e a forma de planejar que assumem são o que possibilita que as práticas pedagógicas da instituição ganhem solidez e densidade, tomando forma de práticas enraizadas. A nota a seguir registra as orientações da equipe gestora para os docentes no início do ano letivo e explica como esse percurso delineado toma concretude na prática cotidiana da instituição:

O grupo de docentes iria se reunir em subgrupos por ano de ensino e cada subgrupo de professoras iriam planejar as atividades da semana diagnóstica (a primeira semana de aulas, na qual as docentes preparam atividades que possam auxiliá-las na verificação e elaboração de relatório diagnóstico sobre o nível de aprendizagem de cada um dos alunos em relação aos conteúdos do ano de ensino que irão frequentar). Essas reuniões aconteceriam na casa de uma das professoras de cada subgrupo e o material elaborado deveria ser encaminhado por e-mail para a coordenação, que juntamente com a direção apreciaria cada um dos planejamentos coletivos. Por fim os planejamentos seriam discutidos no grande grupo na reunião de formação/planejamento coletivo. (Reunião da gestão com os docentes sobre as atividades iniciais – diário de campo 02/03/2015).

É importante lembrar que este início de ano letivo na Escola Baobá foi bastante conturbado, porque a escola estava em reforma. O processo de planejamento inicial durou uma semana: as reuniões de preparação dos pequenos grupos aconteceram nas casas das docentes e as reuniões de planejamento coletivo ocorreram cada dia em um lugar diferenciado, cedido pela comunidade do entorno da escola⁹⁰. Esse foi um momento de muitas dificuldades para toda a comunidade escolar, mas também de aprendizagens, pois não inviabilizou o processo de construção colaborativa do trabalho pedagógico da instituição.

O planejamento adquire uma importância tamanha na organização do itinerário pedagógico da instituição que as/os profissionais não se negam a improvisar espaços para garantir o transcurso da organização de suas atividades, ainda que estes espaços não sejam os mais adequados. O local onde ocorreu a reunião há pouco referida foi uma parada de ônibus que se localiza em frente à escola, cuja imagem consideramos importante registrar para ilustrar a precariedade das condições de trabalho daquele grupo:

⁹⁰ As reuniões aconteceram, em revezamento, em dois centros comunitários de duas igrejas católicas e em um terreiro de candomblé.

Parada de ônibus em frente à Escola Baobá



Foto: Claudilene Silva, 2015.

Considerando que a parada de ônibus foi utilizada como espaço de reunião outras vezes até a reforma ser concluída, igualmente importante é afirmar que essa imagem se tornou para nós símbolo do compromisso do grupo com o trabalho que desenvolve, conforme indica a nota a seguir onde registramos nossas impressões sobre a referida reunião:

Cheguei à escola por volta das 8h da manhã e a reforma ainda permanecia enchendo a escola de poeira, tinta e entulhos de diversas natureza... A cena com a qual me deparei trazia-me um misto de encantamento e tristeza. As professoras da escola estavam reunidas com o seu corpo gestor, em uma parada de ônibus que fica na frente da instituição, para deliberar sobre o planejamento coletivo que iriam fazer naquela manhã. Boa parte delas estavam sentadas espremidas no banco da parada e o restante ladeavam de pé, as duas margens do banco, formando uma roda. Outras duas chegaram quase ao mesmo tempo que eu e logo se incorporaram a conversa. A diretora deu vários informes sobre as regras de funcionamento da escola, que a partir desse ano passaria a ser uma escola de tempo integral, tais como: horários de entrada e saída, organização do tempo com as crianças, atividades que seriam vivenciadas etc. O coordenador pedagógico orientou como aconteceria o trabalho do grupo. Naquela reunião (no meio da rua) foi decidido os rumos do planejamento da escola. (Nota registrada no diário de campo em 02/03/2015).

A equipe gestora e o corpo docente não deixaram de apontar as dificuldades daquela situação, mas estavam dispostos a seguir a organização do trabalho, porque a forma de planejamento que assumiram atua no fortalecimento do grupo e dá consistência à prática pedagógica da escola.

As reuniões de planejamento coletivo que acompanhamos na Escola Baobá também indicaram a vivência *do planejamento como instrumento de formação e como documento de intenção*. O fato de o corpo docente possuir muitas/os professoras/es recém-chegadas/os à escola foi o impulsionador para que os encontros se tornassem também momentos de informação e formação sobre o trabalho realizado na instituição. O planejamento se constituiu como espaço para explorar a discussão, proposição e decisão da proposta diferenciada da escola, explicitar as intenções da instituição com essa proposta diferenciada, bem como validar o trabalho realizado e convencer as/os novas/os profissionais por meio dos resultados alcançados nas avaliações nacionais. Vejamos o registro que segue:

O coordenador iniciou a conversa lembrando que a Escola Baobá possui uma proposta diferenciada e que foi por esse motivo que já ganhou alguns prêmios. Lembrou a importância dos momentos de planejamento como forma de expressão e registro da intencionalidade do trabalho da escola: “Se a proposta é diferenciada a intencionalidade da escola precisa está registrada de alguma forma. É necessário que tenhamos como mostrar essa intencionalidade. Por isso é importante que tenhamos uma memória dos processos vividos na escola”. E continua: “Existe uma palavra que se chama sankofa, ela significa olhar para trás, para caminhar para frente”. Evidenciando a relação que existe entre passado e futuro ele reafirma a necessidade das professoras saberem as teorias que fundamentam o trabalho da escola e da rede de ensino. E passa a trabalhar nos quadros de planejamento elaborados para a organização do trabalho do grupo, que algumas professoras não preencheram a contento. (...) Esses quadros possuem como função organizar e facilitar o trabalho do grupo e atuação do professor em sala de aula. (Reunião de formação/planejamento com as docentes – diário de campo 05/03/2015).

A discussão em torno da função dos quadros de planejamento ganhou vulto e apontou reflexões em vários aspectos: uma das professoras afirmou que, de fato, quando ela passou a trabalhar com o quadro isso facilitou bastante o seu trabalho na sala. Mas, a professora questiona se isso não significa burocratizar a prática. A fala suscitou um debate interessante em torno da função desses quadros de planejamento da prática em sala de aula. Várias professoras se colocaram, algumas contra – questionando a necessidade dos quadros, argumentando que se perdia muito tempo em sua construção –, outras a favor apontando a função dos quadros de planejamento como: sistematização da prática; um instrumento de registro da intencionalidade da prática; uma orientação da prática.

A discussão evidencia que a equipe gestora prima pela consistência do trabalho. Não é para preencher o quadro de planejamento apenas por preencher ou porque a rede solicita. É preciso saber porque se está preenchendo aquele quadro, qual a sua função e como ele pode

ajudar o trabalho da professora e do professor. A importância de explicitar a intenção da ação é expressão do enraizamento das práticas construídas pela escola. O grupo não repete as práticas mecanicamente, mas a partir da reflexão. Assim, o coletivo se apropria do fundamento e da finalidade da ação pedagógica da instituição.

A reflexão dos docentes nesses encontros perpassa elementos estritamente pedagógicos, como a função do planejamento no trabalho educativo, mas também elementos que constituem a cosmovisão africana, como a reflexão sobre a palavra *sankofa*, que faz referência à relação entre passado e presente para as sociedades africanas. Na cosmovisão africana, como lembra Oliveira (2006), é no passado, com a sabedoria dos ancestrais, que se pode encontrar orientação para organizar o presente. A Escola Baobá assumindo uma prática fundamentada nessa cosmovisão, nela referencia a necessidade de explicitar a intencionalidade da ação pedagógica, como documento para a posteridade.

Nessa perspectiva, destacamos que a memória dos processos vividos na construção das práticas pedagógicas de valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constitui também a memória das formas de organização encontradas pelos profissionais da educação para implementar as políticas públicas para uma educação antirracista, pelas quais os movimentos negros lutaram ao longo de todo o século XX e continuam lutando. Trata-se, portanto, de um material que pode servir de referência para o monitoramento das ações da própria escola e também pode orientar o trabalho de outras instituições que desejam iniciar ou impulsionar a ação pedagógica no trato às relações étnico-raciais no espaço escolar. A Escola Africanidades possui uma vasta documentação que constitui a memória do trabalho que a escola desenvolveu ao longo dos anos, como podemos notar no depoimento a seguir:

A gente pensou o que poderia trabalhar em cada disciplina, a gente fez em power point e fomos vendo, em história podemos trabalhar isso, em geografia aquilo, em língua portuguesa podemos trabalhar isso aqui e fomos separando e preparando o material como se fosse um kit pedagógico. Todas as discussões que fizemos nós registramos, o que foi o primeiro momento, o segundo momento, a amostra que teve, a imprensa veio aqui na escola a gente tem isso gravado também, é um material muito rico (Prof. de História em entrevista concedida em 24/09/2014).

Este material produzido coletivamente pode ser utilizado como aporte formativo, como referência para avaliações das atuais atividades e como orientação para o planejamento de ações futuras.

Sintetizando, a experiência de ambas as escolas amplia a ideia de planejamento, que durante muito tempo foi tomada e duramente criticada como mero procedimento burocrático, explicitando suas outras dimensões.

5.2 Tempo Curricular: a organização dos conteúdos pedagógicos

O tempo curricular é o que organiza o trabalho pedagógico da escola (SANTIAGO, 1990). O instrumento que dá andamento, pulsação e conteúdo às atividades que serão realizadas no espaço escolar. É a forma de arrumação que cada instituição estabelece para viver o currículo. Portanto, traduz o jeito de organizar o ritual pedagógico e se constitui no eixo que garante o rumo da prática definido no itinerário pedagógico.

Para analisar o tempo curricular empregado nas práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, procuramos responder a três perguntas ao olhar para a prática das escolas participantes da pesquisa: como fazem o trabalho? Falam sobre o quê? E de que formas realizam o trabalho? Desse modo, por meio da categoria tempo curricular analisamos a organização da vivência dos conteúdos pedagógicos.

5.2.1 História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar: abordagem, temas e situações didáticas

A concepção de currículo e prática pedagógica com as quais trabalhamos nos possibilita olhar para os conteúdos pedagógicos, sem nos restringirmos à sua dimensão programática. Assim, analisamos os conteúdos das práticas pedagógicas enfocando 03 aspectos: a forma de abordagem dos conteúdos, os temas que constituem as práticas e as situações didáticas que a elas dão corpo.

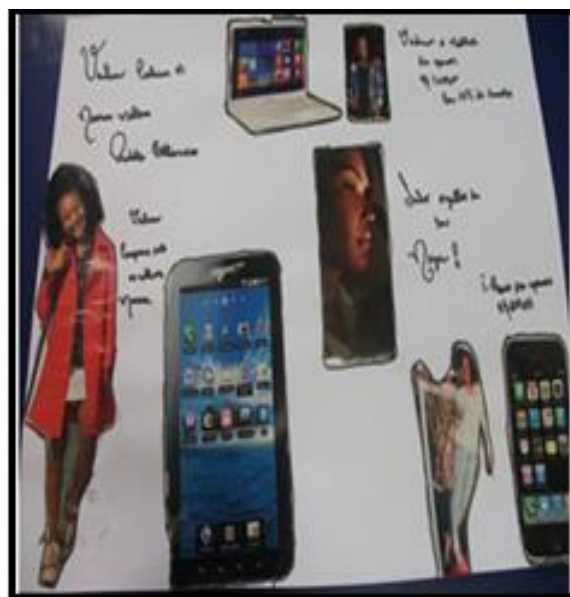
Ao analisarmos o conjunto das práticas pedagógicas desenvolvidas e vivenciadas nas escolas campo de pesquisa percebemos que a abordagem da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pode se dar de forma específica, em momentos criados especialmente para tratar o tema, como no caso das oficinas temáticas e da mostra anual da Escola Africanidades; ou de forma integrada aos outros conteúdos disciplinares, como acontece na Escola Baobá. Em ambos os casos, a abordagem é sempre intencional e coletivamente planejada, conforme o sentido de prática pedagógica que encontramos em Souza (2009), que adotamos como referência neste trabalho.

A oficina temática mídia e racismo pode ser tomada como exemplo da *abordagem de forma específica*. A atividade foi elaborada e oferecida pelo professor de história durante a semana de oficinas temáticas da Escola Africanidades. A situação didática problematizadora utilizada foi a seguinte:

o professor circulou entre os estudantes materiais de propaganda que ele mesmo recolheu nos sinais de trânsito da cidade durante todo o mês de outubro/2014 (propaganda de imóveis, carros, lojas, mês das crianças entre outras) e pediu para que eles analisem. Um primeiro grupo logo percebeu que em todos os materiais só havia e representação de pessoas brancas. Em outro grupo foi necessária a condução do professor no processo de percepção dessa informação. Após esse momento outros materiais foram mostrados (na TV, nas revistas, nas redes sociais etc.); discutia-se a questão – Porque o grupo achava que não havia negros nos materiais, se metade da população brasileira é negra? E o grupo era convidado a produzir cartazes com anúncios publicitários com a participação de pessoas negras (Oficina mídia e racismo registrada no diário de campo em 03/11/2014).

A percepção das/os estudantes a respeito de que a ausência de representação da população negra na mídia brasileira possui uma conotação racista foi sendo construída a partir da leitura crítica e por meio da reflexão coletiva do grupo, com o auxílio do professor, ao longo da atividade. Vejamos os registros:

Oficina Temática Mídia e Racismo - Escola Africanidades



Fotos: Claudilene Silva, 2014

As dificuldades encontradas para realizar a tarefa solicitada também podem ser consideradas nesse processo de percepção, pois a procura sem sucesso por imagens de pessoas negras nas revistas torna concreta a ausência dessa população na mídia, como se pode notar na situação a seguir:

Durante a confecção dos cartazes um dos garotos, que estava produzindo um anúncio publicitário de celulares perguntou ao professor se poderia colocar a fotografia de uma criança. O professor questionou: - Mas, numa propaganda de celular? Ao que o garoto respondeu: - Mas professor, está muito difícil encontrar gente negra nessas revistas! (Oficina mídia e racismo registrada no diário de campo em 03/11/2014).

Cabe destacar que havia cerca de 50 revistas na sala e o professor achou interessante o comentário do estudante para explorar o tema que estava sendo discutido.

A abordagem de forma integrada aos conteúdos disciplinares, sempre que possível, acontece de maneira interdisciplinar, expressa uma relação dialógica e oferece uma visão dos próprios afro-brasileiros sobre si e sobre os acontecimentos. Certo dia uma das professoras da escola Baobá ao iniciar uma aula de história cujo tema era agricultura explicou à sua turma do 5º ano: “hoje vamos estudar história no livro de ciências, porque eu encontrei um texto interessante sobre solo no livro de ciências e em agricultura a gente também estuda solo”⁹¹. A proposta de trabalho da escola nos permite afirmar que o trabalho interdisciplinar, na verdade, não é apenas porque a professora encontrou o texto no livro de ciências. Ao assumir a cultura afro-brasileira como núcleo organizador de sua prática pedagógica, a Escola Baobá assumiu também a cosmovisão africana que orienta essa cultura. O princípio da integração presente na forma cultural africana recriada no Brasil (OLIVEIRA, 2012a) possibilita que as situações didáticas sejam criadas de forma interdisciplinar e ou transdisciplinar. Por outro lado, a situação didática vivenciada apresenta traços da relação dialógica educador/educando freireana, como é possível identificar no registro a seguir:

Para iniciar o diálogo, a professora perguntou a turma quem conhecia alguma coisa sobre a história do Brasil. Um dos estudantes explicou sobre a chegada dos portugueses e que não foi descobrimento. Foi uma invasão, porque outras pessoas já habitavam o território. Depois da invasão os africanos foram trazidos para trabalhar nas lavouras. A professora aproveitou a fala do garoto para introduzir a questão da agricultura. Em sua fala ela explicou que os povos africanos foram escravizados por conta do conhecimento que eles possuíam sobre a agricultura. E ainda assim, durante muito tempo foi dito que os povos

⁹¹ Situação em sala de aula registrada no diário de campo em 10/06/2015.

africanos não sabiam de nada. Mas, esse povo sabia muitas coisas. Então a professora começou a explorar o conceito de agricultura com as crianças (Situação em sala de aula registrada no diário de campo em 10/06/2015).

A professora cria as condições para a problematização da situação e a reflexão crítica para desconstruir estereótipos que terminam por justificar a escravidão negra e a dominação colonialista sobre os povos africanos.

Os traços de uma prática dialógica permeada pela visão dos próprios afro-brasileiros sobre os acontecimentos, suas vidas e suas histórias (como propõe a abordagem afrocentrada) aparecem em vários momentos e nas diversas situações didáticas. A forma mais recorrente, entretanto, é aquela que trata dos acontecimentos históricos e busca desconstruir a visão eurocêntrica de uma história única sobre as várias populações humanas, especialmente sobre os africanos e afro-brasileiros. Quer seja na prática docente ou em outros tempos/espços da dinâmica da escola, as situações são abordadas a partir das datas comemorativas ou dos temas acolhidos em cada trimestre para a discussão. Mas, em todos os casos procuram construir uma reflexão sobre a realidade dos estudantes e mobilizá-los para sua superação, com as possibilidades que dispõem. A situação a seguir vivenciada em oficina de contra turno do período integral, por uma turma do 5º ano, ilustra a articulação referida:

A professora inicia a conversa perguntando: - O 02 de julho é feriado de que?

As crianças respondem: - Independência da Bahia.

Professora: - O que é ser independente?

Crianças: - Se governar; - Não depender de ninguém; - Ser dono de seu nariz.

Professora: - E a Bahia era dona de seu nariz?

Um garoto responde: - Não! Ela obedecia a Portugal.

Outro estudante pergunta: - Se o Brasil já era independente e a Bahia pertence ao Brasil, como a Bahia ainda não era independente?

A professora explica que o território era muito vasto e que os portugueses resistiram escondidos na Bahia e afirma: - Então o povo baiano lutou muito por sua libertação. Inclusive com a participação de algumas mulheres, com destaque para D. Maria Felipa, Maria Quitéria e a freira Joana Angélica.

Na continuação da explicação a professora afirma que:

- A visão europeia, que é a visão dos brancos que exclui o povo, os negros, os pobres, os índios etc. da participação na história, não fala da importância das mulheres, só falam do general.

E continuou falando da visão europeia, com o exemplo de que:

- Antigamente quando nós estudávamos sobre o Egito, era apresentado como se o Egito não fizesse parte da África.

Um estudante afirma: - Nos desenhos animados que fala sobre o Egito, os bonecos são todos brancos!

A professora lembra que isso é para diminuir a luta e a imagem da África.

Em seguida prossegue contando um pouco do episódio do 02 de julho para os estudantes.

Afirma ainda que: - Mesmo depois da independência a situação dos baianos não melhorou. Por isso é importante que vocês estudem, lutem por suas vidas, para terem uma vida melhor.

(Situação de oficina em sala de aula registrada no diário de campo em

06/07/2015)

É importante destacar que há aproximações epistemológicas na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, assim como da Afrocentricidade. A reflexão evidencia um discurso contra hegemônico, que mostra a participação histórica de grupos subalternizados pelo colonialismo/colonialidade, ao mesmo tempo em que apresenta o contexto histórico da perspectiva construída pela população negra.

A importância do planejamento presente em ambas as abordagens ganha centralidade porque representa um avanço no processo de enraizamento das práticas pedagógicas de valorização da população negra no espaço escolar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para obter êxito em sua intervenção, “a escola e seus professores não podem improvisar” (BRASIL, 2004, p. 15), diante da magnitude do desafio que constitui “desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p. 15).

Em pesquisa anterior, quando o centro da análise focou a prática docente sobre relações étnico-raciais no espaço escolar percebemos que a abordagem da temática se dava de forma espontânea e que o tratamento pedagógico acontecia como “algo a parte dos conteúdos curriculares, como se preconceito, discriminação e relações étnico-raciais não compusessem o repertório dos conhecimentos que são transformados em conteúdos de ensino” (SILVA, 2013, p. 165). O espontaneísmo do trabalho, ao colocar a temática à margem dos conteúdos de ensino, levava a desconsiderá-la como conteúdo curricular.

Souza (2009) afirma que os conteúdos pedagógicos se subdividem em conteúdos educacionais, instrumentais e operativos. Os conteúdos educacionais são constituídos pela compreensão, interpretação e explicação do contexto histórico cultural em que vivemos. Os conteúdos instrumentais são aqueles que dizem respeito à aprendizagem das linguagens verbais (escritas e orais), das matemáticas e das linguagens artísticas. E os conteúdos operativos são compostos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais em diferentes âmbitos. De acordo com essa categorização, a temática em questão

compõe os conteúdos educativos e vários de seus temas podem ser trabalhados de forma articulada aos conteúdos instrumentais.

O mapeamento dos temas que constituem as práticas pedagógicas foi elaborado a partir de fontes diversificadas. Elencamos os conteúdos mais recorrentes na abordagem da temática, evidenciados nas situações em sala de aula, nas atitudes da comunidade escolar, nas atividades propostas pela escola, e também no material produzido pelos estudantes nas várias atividades a eles direcionadas. A abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar, que dá vida às práticas enraizadas, acontece por meio dos 04 blocos temáticos.

No primeiro, a ênfase recai sobre a tensão entre a supremacia branca e a resistência negra, explorada a partir da construção do lugar de subalternidade dos povos negros e das lutas empreendidas pela população negra para superação dos estigmas contra ela construídos. No segundo, destacam-se aspectos relativos aos processos de construção e percepção da identidade negra e da autoestima da população negra, enfocando a história e a estética de pessoas negras. O terceiro bloco temático refere-se aos processos políticos que construíram o discurso de democracia racial brasileiro e as formas encontradas pela população negra para desconstruí-lo, denunciar o racismo e reivindicar ações afirmativas de reconhecimento e reparação para a população negra no Brasil. Por fim, no quarto bloco, ganham relevo aspectos relativos à África e às africanidades no Brasil, com destaque para a compreensão da África como berço da humanidade e dos valores civilizatórios africanos recriados em território brasileiro, especialmente por meio das religiões de matriz africana, conforme observamos no quadro a seguir:

Quadro 06 - Temas que constituem as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras

TEMAS	CONTEÚDOS
Supremacia branca e resistência negra	A visão europeia sobre a história da humanidade
	- A negação da população negra, de seus conhecimentos e forma de pensar.
	- A construção do lugar de subalternidade da África.
	A história dos escravos e dos escravizados.
	A história do 13 de maio e a abolição.
	A participação da população negra nos episódios históricos (locais).
Identidade negra, autoestima e autoconceito	As possibilidades de crescimento pessoal e coletivo da população negra, apesar das adversidades.
	Personalidades de referência para a luta negra: Martin Luther King; Maria Carolina de Jesus; Zumbi dos Palmares; Rainha Nzinga.
	Identidade: autorretrato, autoestima.
	Importância da família.
	Igualdade e diferença.
	Cuidados pessoais e com a autoestima.
Democracia racial, racismo e ações afirmativas	Estética negra: cabelo e negritude.
	Histórias de pessoas negras (celebridades e comuns) como exemplo de superação da inferioridade negra.
	A mestiçagem no Brasil.
	Racismo na mídia e em outros espaços sociais.
	Preconceito e discriminação de forma geral.
	Situações conflitantes sobre diversidade.
África e africanidades no Brasil	Discriminação racial na escola e possibilidades de solucionar o problema.
	Cotas e ações afirmativas.
	Políticas de reconhecimento e de reparação.
	África como berço da humanidade.
	Países africanos: nome, localização e território etc.
	Valores civilizatórios africanos: oralidade, comunidade, circularidade, respeito aos mais velhos etc.
	Especificidades culturais de países africanos
	- A boneca AKUABA (Gana).
	- O povo Ndebele (África do Sul).
	- Máscaras africanas.
	Relação África-Brasil
	Africanidades: turbantes, artesanato (fuxico), música e dança negra etc.
	Literatura afro-brasileira
	- Contos africanos e afro-brasileiros.
	- Mitos africanos e afro-brasileiros.
	Religiões de matriz africana
	- Desconstrução do preconceito contra religiões de matriz africana.
	- Intolerância religiosa.
	- Respeito às diversas religiões.

Fonte: elaboração própria.

O conjunto dos temas revela a ampliação do olhar para a cultura negra, até bem pouco tempo tratada apenas como religião, culinária e manifestação artística. Indica que existe um distanciamento da folclorização do mundo do povo negro, mostrando a possibilidade de enxergar mais que música, dança, comida e religião. Revela também a necessidade constante de formação sobre a História da África, uma história ainda pouco conhecida e uma história que ainda é subtraída dos currículos escolares. Em vários momentos percebemos que existe uma tendência a aproximar o mundo africano do contexto brasileiro, como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais. Todavia, nem sempre os temas são tratados a partir de uma perspectiva livre de estereótipos.

No caso da Escola Africanidades, não é rara a coexistência de tratamentos superficiais e tratamentos mais alinhados a uma perspectiva fundamentada, que evidencia a afirmação da população negra. Nessa escola, o discurso da mestiçagem ainda se faz presente de forma acentuada em seu cotidiano, o que certamente está relacionado com a visão que a cidade de Campinas construiu e possui sobre a população negra. No bloco de conteúdos relativos à *supremacia branca e resistência negra*, a leitura do livro “A história dos Escravos”⁹² ganha destaque para aprofundar essa discussão. A situação didática aconteceu numa turma de 1º ano, como preparação das crianças para a mostra anual. Vejamos a situação vivenciada:

A professora iniciou a leitura, rememorando com as crianças o trabalho que havia feito de localizar no mapa onde fica a África e o Brasil, retomando a primeira parte do livro que havia lido no dia anterior. O livro era “A Histórias dos Escravos” de Isabel Lustosa. A leitura foi realizada em tom de contação de história e sempre que aparecia uma palavra nova, a professora destacava, explicava ou perguntava quem sabia o significado dela. Também explorou algumas imagens, inclusive a imagem de uma escrava que segurava um bebê que não era negro, para explicar que “o povo brasileiro ficou todo misturadinho!”

Ao perguntar o que era senzala uma das crianças respondeu:

- É uma cidade no meio da selva.

A professora corrigiu:

- Não! Isso é um quilombo. Senzala era o lugar onde os escravos moravam na fazenda.

(Situação em sala de aula registrada no diário de campo em 30/10/2014).

A mentalidade da cidade, que ainda vê a população negra como o preto escravo, aliada à falta de uma formação sistemática, impossibilita maiores cuidados tanto na escolha dos

⁹² O livro conta a história dos escravos a partir de duas perspectivas: a de um avô que foi senhor de engenho e dono de escravos e de um avô que foi um negro liberto. Traz muitas informações preconceituosas sobre a vida no campo; a ideia da harmonia racial também está bastante marcada.

materiais a serem utilizados, como na forma de tratar o tema. E, desse modo, a situação didática termina por reproduzir a única história que aprendemos sobre a população negra no Brasil: a história da sua escravidão. O perigo de uma única história é discutido por Chimamanda Adichie⁹³ que afirma que cada história pode ser composta por várias versões. Lembra a escritora: “comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente”. No caso brasileiro, a resistência à escravidão é o contraponto da única história sobre a população negra no Brasil e pode ser abordada a partir de várias nuances.

No bloco *identidade negra, autoestima e autoconceito*, o tema igualdade e diferença ganha revelação porque é um assunto recorrente nas mais diversas situações e trabalhado a partir de variados contextos e concepções. Na Escola Africanidades, durante o ano de 2014, um mote para a discussão foi a Copa do Mundo, que aconteceu no Brasil. A imagem abaixo traz um cartaz produzido pelos estudantes do 4º ano com fotografias de jogadores de futebol de várias seleções. A mensagem é direta: todos os jogadores são igualmente jogadores de futebol, mas cada um deles joga em uma seleção diferente, que representa um país diferente, que possui povos diferentes, o que os torna diferentes. Logo, todos são, a um só tempo, iguais e diferentes.

Mostra Anual da Escola Africanidades



Foto: Claudilene Silva, 2014.

⁹³ Em conferência na TED Global 2009, disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br. Acesso em: 20 mar. 2013.

Com as crianças menores o tratamento do tema soa como uma tranquilização psicológica. A tensão entre identidade/igualdade é uma vivência comum no processo de construção identitária de qualquer pessoa. Entretanto, no caso das crianças negras, o branqueamento, como ataque psicológico ao sentido de ser humano do negro conforme indica Nobles (2009), atua na negação do direito à diferença, introjetando um conjunto de aspectos depreciativos ligados à pessoa negra, aos seus valores, às suas crenças, à sua relação com o trabalho, entre outras coisas, que as impedem de construir referências que lhes deem suporte para valorizar sua origem africana, num contexto de supervalorização da brancura.

A mensagem da imagem que segue, uma produção de crianças do 1º ano da Escola Baobá, é objetiva nesse sentido: todas e todos somos diferentes e isso não é um problema.

Mural da Escola Baobá



Foto: Claudilene Silva, 2015.

O bloco temático sobre *democracia racial, racismo e ações afirmativas* é aquele no qual os mecanismos e as situações de discriminação étnico-racial se destacam. São questões que permeiam o ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas discutidas e aprofundadas ao longo de todo o trabalho.

No bloco temático *África e africanidades no Brasil*, as religiões de matriz africana ganham centralidade apresentando-se como principal ponto de tensão no desenvolvimento do trabalho sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As religiões de matriz africana, por serem consideradas como práticas religiosas inferiores, foram sistematicamente apresentadas à população brasileira como práticas demoníacas, associadas à bruxaria e à loucura, causando medo naqueles que não a conhecem (SILVA, 2013). Municida pelo medo

e sem muita reflexão sobre o assunto, uma parte dessa população passou a reproduzir e disseminar o preconceito e a discriminação contra essas práticas religiosas até os dias de hoje. Frequentemente, é comum ouvirmos referências a termos como macumba, catimbó, xangô entre outros que são vinculados à população negra, no sentido de desqualificar esta população e suas formas de conexão com o divino.

Os termos são utilizados como formas genéricas e pejorativas de se referir às religiões de matriz africana e a depreciação dessas práticas religiosas é fundamentada pela sua classificação como “coisa de nego”, que neste caso possui a conotação de “coisa do mal”. De acordo com Martha Queiroz (1999), essas religiões são perseguidas e inferiorizadas exatamente em função de sua ascendência negra. É o racismo que opera na perseguição e na depreciação dessas religiões. Afirmo a autora que “das origens até hoje, a trajetória da religião afro-brasileira esteve totalmente vinculada à trajetória do povo negro neste país, sendo o contraponto resistência/repressão o fio que permeia ambas as trajetórias” (QUEIROZ, 1999, p. 43). Dada a ligação histórica de algumas das manifestações artísticas afro-brasileiras surgirem nas casas religiosas de matriz africana ou em função delas, é comum ouvirmos referências sobre expressões artísticas do povo negro como “coisas do mal” ou “coisas do diabo”. Algumas das manifestações culturais artísticas afro-brasileiras possuem fundamentação religiosa, mas não são religião.

O medo das “coisas de nego” que foi imputado, de diversas formas, na sociedade brasileira, e ainda está impregnado na mente e no olhar da população brasileira lhe impedindo de enxergar tanto a manifestação cultural religiosa, como a manifestação cultural artística da população negra por lentes que não as inferiorizem e nem as discriminem como coisas do demônio. Por esses motivos, múltiplos são os casos de preconceito religioso que acontecem no espaço escolar, resultando da ação voluntária ou involuntária dos docentes, gestores, funcionários diversos e também dos estudantes e seus familiares, especialmente entre as famílias evangélicas. Contudo, para ensinar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os profissionais da educação não precisam se aproximar das religiões de matriz africana como sistema religioso, embora não possam ignorá-las como manifestação cultural dos povos negros, uma vez que são elementos de resistência e afirmação da identidade cultural destes povos (SILVA, 2013).

Na Escola Baobá, o tema ganha concretude por meio da escuta e utilização dos mitos afro-brasileiros e africanos para trabalhar os conteúdos disciplinares. Todavia, sempre que se faz necessário, a discussão da intolerância religiosa é realizada de forma direta, permeando toda a organização da dinâmica escolar.

Na primeira unidade de 2015, durante a exibição do filme “Besouro Cordão de Ouro”, produção cinematográfica que conta a história do lendário capoeirista Manoel Henrique Pereira e sua relação com o universo religioso afro-brasileiro, as professoras responsáveis pela atividade identificaram manifestações preconceituosas direcionadas a uma estudante do 5º ano, adepta do Candomblé. Ao ser informada sobre o que ocorreu a equipe gestora propôs na reunião coletiva de planejamento do 2º bimestre, cujo foco seria o modo de vida africano e indígena, que o 5º ano trabalhasse “o árido tema do combate à intolerância religiosa durante toda a unidade⁹⁴”. Assim, a coordenação pedagógica sugeriu atividades, materiais, filmes etc. para a abordagem do assunto.

As professoras do 5º ano planejaram suas atividades buscando tratar articuladamente os conteúdos disciplinares e o tema proposto para a unidade⁹⁵. Um dos materiais utilizados para introduzir o assunto foi o livro “Minhas Contas” de autoria de Luiz Antônio, que narra a história de Pedro e Nei, dois amigos inseparáveis proibidos pela mãe de Pedro de brincar juntos por causa dos fios de contas⁹⁶ que Nei usa. Tanto o texto, quanto as ilustrações apresentam as características de alguns orixás e discutem o Candomblé como culto à natureza até o desfecho da situação conflituosa que havia se instalado. O livro foi utilizado no momento costumeiro da leitura e realizou-se a interpretação do texto.

Naquela mesma semana de introdução do tema combate à intolerância religiosa aconteceria a avaliação do Prosa, e para esta atividade o conteúdo disciplinar de língua portuguesa trabalhado na semana foi o gênero textual notícia. Este conteúdo também foi discutido por meio do tema combate à intolerância religiosa, por meio da notícia de uma garota que foi apedrejada ao sair de um culto de Candomblé⁹⁷. Encarado como “árido”, conforme já descrito o tema da unidade também foi pautado na reunião de pais das turmas do 5º ano, disponibilizando às famílias o assunto que as crianças estavam trabalhando em sala de aula e explicando a perspectiva que levou a essa discussão. Entre as famílias que estavam presentes na reunião, não houve reação contrária à discussão do tema.

Tanto para as famílias, quanto para as crianças, o tema foi introduzido e trabalhado de forma gradual. A professora informou que iriam trabalhar intolerância, afirmou que a ideia era trabalhar a questão do respeito e do conhecimento e só depois pontuou que também

⁹⁴ Coordenador pedagógico em reunião de planejamento registrada em 19/06/2015.

⁹⁵ No anexo A, disponibilizamos o planejamento parcial das atividades de introdução do tema, de uma das professoras do 5º ano.

⁹⁶ Colares coloridos utilizados pelos adeptos das religiões de matriz africana após o ritual de iniciação, como objetos de identificação que unem os fieis aos deuses que os protegem.

⁹⁷ Atividade disponibilizada no anexo B.

trabalharia intolerância religiosa. Entretanto, expressou com firmeza a necessidade de construirmos relações respeitadas para com as diversas religiões, como podemos perceber na anotação que segue:

Durante a atividade de reconhecimento das características do gênero textual notícia, com a leitura dos textos sobre o apedrejamento de uma menina praticante do Candomblé, um garoto exclamou ao iniciar a leitura: - Satanás está aqui é? [no texto que estava sendo lido]. Algumas crianças riram. A professora disse que a providência que ela fosse tomar para aquele que falou a bobagem preconceituosa, também seria para aqueles que riram, pois isso era sinal de concordância. (Situação em sala de aula registrada no diário de campo em 14/07/2015).

Em ambos os casos, a professora explicou que a escola não trabalha religião, trabalha o respeito a todas as religiões e o conhecimento sobre as religiões de matriz africana, para que saibamos respeitá-las. A imagem abaixo ilustra a forma como o conhecimento sobre o mundo africano aparece na escola relacionada à vida e à cosmovisão dos povos africanos e não a uma religião.

Porta da Sala de aula do 4º ano da Escola Baobá



Foto: Claudilene Silva, 2015.

As religiões de matriz africana são a base da cultura afro-brasileira, como discutimos no segundo capítulo. Foi por meio do culto às suas divindades que os africanos que aqui

chegaram, na condição de escravizados, se organizaram culturalmente. Entretanto, reduzir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira à discussão das religiões de matriz africana trata-se de um equívoco gerado por uma visão racista, preconceituosa e estereotipada da história da população negra. Assim, concordamos com Gomes (2012) quando afirma que a implementação da política curricular aponta um lugar mais denso para a educação escolar: a dimensão do conhecimento. Para a autora, “reconhecer os saberes, as crenças, a arte, a literatura, a poesia, os valores, a história, as lutas da população afro-brasileira e africana, além de ser uma iniciativa de combate ao racismo, configura-se também como uma postura política e epistemológica” (GOMES, 2012, p. 349).

No que se refere às situações didáticas que corporificam as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, as consideramos como a globalidade da ação por meio da qual os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem se relacionam na construção do conhecimento. Em outros termos, as relações se dão entre os sujeitos em ação, em um contexto movido por materiais e um conjunto de atividades. Assim, consideramos que são estas situações que dão corpo às práticas pedagógicas enraizadas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: aquelas que possuem uma finalidade entendida, explicada e argumentada pelos sujeitos da escola, cujas características são a repetição crítica, a continuidade e a consistência. Desse modo, na análise das situações didáticas vivenciadas pelas escolas buscamos evidenciar as atividades que as contextualizam, o conteúdo dos materiais utilizados e as relações dos sujeitos com o saber em processo de construção.

As atividades vivenciadas na discussão da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são diversificadas adequando-se a cada ano ou segmento de ensino: leitura de mapas, confecção de cartazes e artefatos culturais, pesquisa da literatura ou da oralidade, vivências e apresentações culturais, exibição de filmes e conversas cotidianas são algumas das ações desenvolvidas. No entanto, em seu conjunto, a leitura e a contação de histórias, a exposição dialogada, a produção escrita e as tarefas disciplinares ganham relevo, aparecendo com maior frequência e articulando conteúdos disciplinares e conteúdos educativos referentes à temática. A utilização dos mitos e dos contos africanos e afro-brasileiros é recorrente para abordar conteúdos variados como podemos notar no quadro a seguir:

Quadro 07 - Situações didáticas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras

ATIVIDADE	CONTEÚDOS	RELAÇÕES
Leitura, Contação e interpretação de Histórias	Livros infantis - Menina bonita do laço de fita - Bruna e a galinha d'angola - Minhas contas - Minha mãe é negra sim! Mitos africanos e afro-brasileiros - Iansã e a democracia - Ossain O protetor das folhas - Oxum e seu mistério Contos africanos e afro-brasileiros - A árvore de cabeça para baixo - Amigos, mas não para sempre - A árvore que prendeu a mulher do entalhador Pessoas Negras - Personalidades e comuns.	Momentos de escuta Momentos de leitura Reflexão dialógica
Exposição dialogada	Reflexão sobre o contexto - Situação da população negra - Conjuntura política da cidade - Reparação e ações afirmativas	Momentos de escuta Reflexão dialógica
Produção escrita	História da Bahia Cultura africana e afro-brasileira História de personalidades negras Acontecimentos cotidianos Releitura dos livros, mitos e contos.	Momentos de escuta Reflexão dialógica Reflexão individual Construção individual ou coletiva do texto
Tarefas e avaliações disciplinares	Conteúdos disciplinares Conteúdos educativos/temáticos.	Reflexão individual Construção individual ou coletiva das respostas
Leitura de mapas	Localização da África e do Brasil	Reflexão dialógica
Confecção de cartazes e artefatos culturais	Penteados afros Releitura dos livros infantis, mitos e contos africanos e afro-brasileiros Diversidade cultural, racismo e discriminação racial Artefatos culturais de países africanos.	Momentos de escuta Reflexão dialógica Reflexão individual Construção individual ou coletiva do material
Pesquisa em livros, material publicitário, com pessoas mais velhas comunidade	Cultura africana e afro-brasileira Situação da população negra Representação do negro na mídia História da comunidade	Leitura de textos diversos Momentos de escuta Reflexão dialógica Construção individual ou coletiva das respostas
Vivências e apresentações culturais	Capoeira, Hip Hop, Samba, Maracatu	Momentos de escuta Experimentação corporal Expressão corporal
Exibição de filmes	Kiriku e a feiticeira Besouro Cordão de Ouro Ranhia Nzinga	Momentos de escuta/visualização Reflexão dialógica
Conversas espontâneas	Autoestima e orgulho do pertencimento Situação da população negra Histórias de pessoas personalidades negras	Reflexão dialógica

Fonte: elaboração própria

O uso pedagógico dos mitos põe em evidência outras possibilidades de aprendizagem, apontando para dois campos: conceitual e prático. Cumpre uma primeira função de aproximação com o pensamento africano, com os modos de compreensão do mundo e da vida das populações africanas. Por outro lado, como afirma Vanda Machado (2015) e de acordo com o pensamento de Paulo Freire, quando a situação problematizadora é contextualizada a criança compreende melhor. E o mito “estrutura, revela e exhibe algo que é capaz de enfeixar todo um conjunto de valores” (MACHADO, 2015, p. 07), oferecendo um sentido lógico, que criam as condições para a aprendizagem significativa. Assim, consideramos que a utilização pedagógica dos mitos africanos recriados no Brasil indica um avanço na perspectiva de partimos das experiências dos povos ancestrais para fundarmos um pensamento “outro”, como propõe (WALSH, 2007).

A ação pedagógica é quase sempre realizada a partir de conteúdos disciplinares e as disciplinas nas quais a temática mais aparece são: História, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Geografia, Artes e o Atendimento na Educação Especial (AEE⁹⁸). Todavia, é recorrente a existência de um trabalho interdisciplinar quando o conteúdo permite. Por meio da variedade de materiais utilizados: livros, contos, mitos, filmes, dança, música, mapas, textos, cartazes, tarefas e avaliações a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é apropriada como conteúdo de ensino e de aprendizagem. Ao que parece a diversificação de atividades e materiais presentes no trato pedagógico da temática indica que esta é uma questão que não tem como ser trabalhada uniformemente. Para envolver as/os estudantes é apresentada de diferentes formas e a partir de diferentes suportes, que lhe possibilita estar sempre presente na dinâmica escolar (SILVA, C., 2009).

A continuidade da temática no cotidiano da instituição escolar possibilita o aprofundamento da discussão e o monitoramento do conhecimento que está sendo construído. A intervenção do professor oferece desafios ao pensamento das/os estudantes, que na maioria das vezes são resolvidos coletivamente, como foi possível notar na oficina temática *mídia e racismo* realizada na Escola Africanidades, já narrada e analisada nesse capítulo. Assim, as situações didáticas são iniciadas com momentos de leitura, de escuta, de visualização ou de experimentação corporal, por meio dos quais as professoras e professores buscam aproximar as/os estudantes conteúdo e do tema a ser trabalhado.

⁹⁸ Atendimento Educacional Especializado.

Nas aulas da Professora Luanda⁹⁹ que acompanhamos na Escola Baobá, a interação com as/os estudantes acontece quase sempre a partir do conhecimento que elas e eles já possuem ou de algo próximo a sua realidade, sem limitar-se a ela. A docente disponibiliza o caminho que será percorrido informando o objetivo e a intenção de cada passo e sempre que possível possibilita que as/os estudantes participem das decisões necessárias. A nota seguir embora longa, tenta captar este processo. Vejamos:

A professora inicia a conversa explicando que naquela semana iriam trabalhar em geografia “noção de espaço: país, estado, cidade”. E que a aula do dia seria sobre a ideia de cidade. E indaga ao grupo: - O que temos numa cidade? As crianças, muito inquietas, não responderam. A professora continuou: - Existem espaços que são muito importantes para uma cidade: escolas, hospitais, posto médico, moradias etc. Alguém pergunta: - Como se mede o tamanho de uma cidade? As crianças ficam em silêncio. A professora responde: - Existem questões territoriais que limitam os espaços. As primeiras cidades foram construídas perto dos rios. Porque será? Uma menina responde: - Para a utilização da água? Isso mesmo, responde a professora. Em seguida entrega um texto para as crianças “A favela como espaço da cidade” e após a leitura do título pergunta: porque vocês acham que surgiram as favelas? As crianças ficam em silêncio. Um garoto responde: - Porque quando os negros foram libertos, não tinham para onde ir. Os brancos, os portugueses os expulsaram da cidade e os negros precisavam de algum lugar para onde ir, porque se ficassem perambulando na cidade, eles eram presos, por causa da Lei da Vadiagem. Então os negros e os pobres invadiram os lugares que ainda não estavam ocupados. As crianças ainda estavam bem dispersas. Para envolver o grupo a professora pediu que um estudante fizesse a pergunta para que um outro respondesse. Aos poucos, mas com a intervenção permanente da professora, o debate foi crescendo (Situação e sala de aula registrada no diário de campo em 17/07/2015).

Como é possível perceber, a oralidade como um princípio da cosmovisão africana, orienta as práticas. “No pensamento africano, a fala ganha força, forma e sentido, significado e orientação para a vida. A palavra é vida, é ação, é jeito de aprender e de ensinar” (MACHADO, 2015, p. 08). E a relação básica que constitui as situações didáticas é a reflexão dialógica. É pelo diálogo e pela reflexão crítica da realidade, como propõe Paulo Freire (2011) que o conhecimento é construído individual e coletivamente, dando corpo às práticas enraizadas e as transformando em rituais pedagógicos.

⁹⁹ Nome fictício.

5.3 O Ritual Pedagógico: a vivência da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar

O ritual pedagógico é as situações, os conteúdos e as relações que são vivenciadas, articuladamente, ao longo da construção do conjunto de práticas pedagógicas de uma instituição, conforme já afirmamos. Dessa forma, trata-se da materialização ou concretização do itinerário projetado. A vivência propriamente dita, a realização do que foi idealizado, a ação pedagógica concreta.

Sem perder de vista que a vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras se dá de forma articulada, analisamos o ritual pedagógico a partir de 03 aspectos: a) o contexto de vivência; b) o papel da gestão da escola na vivência; e 3) a participação da comunidade escolar no processo de construção e vivência das práticas.

5.3.1 O contexto de construção e vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras.

O percurso de organização e a experiência das escolas que participaram da pesquisa nos permite afirmar que as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras são construídas e vivenciadas numa relação de disputa curricular. A disputa curricular vivenciada na escola é também uma disputa política e social, que se dar em dois níveis: no espaço da escola, entre os membros da comunidade escolar e na relação da escola com o grupo gestor da secretaria de educação. Numa situação ou em outra é sempre uma disputa política. A produção acadêmica do campo curricular tem chamado atenção a esse respeito já algum tempo.

No espaço da escola, o grau de intensidade das vivências das práticas depende da visão política e social e da disposição do grupo que está ganhando a disputa no momento. Assim entendemos a mudança de foco do projeto da Escola Africanidade. A substituição do nome “africanidades: educando para a igualdade” por “africanidades e diversidade cultural” é significativa a esse respeito. As adversidades que se impuseram ao grupo liderado pelo professor de história abriram espaço para que professores que não concordam com a inclusão da temática no currículo escolar, esvaziasse o projeto de seu sentido constitutivo que é o combate ao racismo, conforme indica a nota a seguir:

Em conversa com o prof. de história, responsável pela formação continuada dos professores perguntei: porque o projeto deixou de ser sobre africanidades? Ao que ele respondeu: - Quando isso aconteceu eu tinha me afastado em função dos problemas de saúde na minha família. Penso que foi por conta da resistência de alguns em discutir sobre a temática mesmo. (Conversa registrada no diário de campo em 23/09/2014)

Afirmando a ampliação da abordagem da proposta, para incluir outras diversidades, a escola terminou por excluir de seu projeto a intencionalidade de realizar uma educação para as relações étnico-raciais, conforme demanda a Lei. Gomes (2012) lembra que o debate das relações étnico-raciais desestabiliza relações de poder (classistas, racistas, machistas e homofóbicas), que estruturam os sistemas de ensino e as escolas. Portanto, educadores conservadores não implementarão políticas educacionais emancipatórias. Pois, como um ato político a educação não é neutra, relaciona-se com as formas de poder e de dominação (FREIRE; SHOR, 2008).

A disputa e negociação também se mostra presente na mudança de gestão da Escola Baobá. Nesse caso, no período em que a diretora fundadora esteve fora, a dificuldade era convencer o novo grupo de docentes que a potencialidade da proposta da escola e seus bons resultados de aprendizagem, advinham do reconhecimento e da incorporação da história e da cultura dos estudantes e do povo negro em suas práticas. A coordenadora pedagógica da instituição, uma das poucas professoras que permaneceram na escola nesse período, relata as vivências, na tentativa de dar continuidade à proposta pedagógica da unidade escolar:

A dificuldade era fazer esse grupo de professores que chegaram, acreditar que nosso discurso teórico, que estava lá documentado, era viável. Que de fato o aluno podia aprender, que conhecer sua história fazia mudar rendimento escolar, que o fazer do menino modificava e isso não excluía o conteúdo formal da escola. (...) Achavam que era falácia, que era racismo às avessas. (Coordenadora pedagógica da Escola Baobá em entrevista concedida em 26/06/2015).

A experiência da Escola Baobá nos alerta para a necessidade de evidenciarmos cada vez mais que discutir relações étnico-raciais não é só falar de negro, pois segundo a diretora: “uma das coisas que sempre foi conversada por esse grupo de professores que ficou aqui nesse período é que aqui havia uma forma exacerbada de falar de negro. ‘Tudo aqui tem que ser coisa de preto?’”¹⁰⁰ As Diretrizes Curriculares Nacionais chama a atenção que reconhecer

¹⁰⁰ Diretora da Escola Baobá em entrevista concedida em 26/06/2015.

e valorizar a História e Cultura dos Afro-Brasileiros, não nega a diversidade étnico-racial do país (BRASIL, 2004), põe em evidência a existência e a experiência social de mais da metade da população brasileira. Entretanto, é importante que os processos formativos se preocupem em revelar os mecanismos de subalternização das populações negra e indígena, que as colocam no centro das políticas públicas educacionais de cunho afirmativo.

Na relação da escola com o grupo gestor da secretaria de educação a disputa curricular se expressa por meio dos conflitos gerados entre a proposta de trabalho da escola e as determinações da secretaria de educação, referentes às políticas e práticas curriculares. Em nome da inovação e de uma suposta melhoria da qualidade da educação pública, alguns grupos gestores da educação têm acolhido os pacotes de conteúdos prontos produzidos por empresas de consultoria pedagógica, que, em muitos casos, pouco ou nada dizem a respeito da realidade das escolas e das/os estudantes. Santiago e Batista Neto (2012) discutem o papel político das secretarias de educação e afirmam que cedendo ao esvaziamento desse papel no que se refere à formulação de políticas educacionais, as secretarias têm transferido suas responsabilidades para grupos externos aos sistemas de ensino e têm fomentado um mercado privado de empresas de consultorias.

A Secretaria de Educação de Salvador adotou dois desses pacotes de conteúdos: o Programa Alfa e Beto de Alfabetização, do Instituto Alfa e Beto (IAB), e o Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, os quais a Escola Baobá se recusou aceitar, considerando que: a produção de seu material pedagógico faz parte de sua proposta de trabalho; os livros dos programas não traduzem a realidade das/os estudantes e, no caso do IAB, trazem ideias e imagens que reproduzem estereótipos contra a população negra; e para mostrar à secretaria de educação que a proposta da escola apresenta resultado de aprendizagem e pode ser adotada em outras escolas. A rede de ensino não necessita aderir a esses pacotes de conteúdos prontos para melhorar aprendizagem das crianças, caso não seja por opção.

A recusa em trabalhar os pacotes de conteúdos gera, como era de se esperar, muitos conflitos porque na disputa curricular aqueles que apostam na autonomia da escola estão nadando contra a corrente, correndo riscos e assumindo riscos como afirmaram Freire e Shor (2008) e como assinala a diretora: “quando chega o pacote, o não quero é um não quero penoso... com noites sem dormir, com ligações o tempo todo pedindo pra você aceitar em troca de algo, você tem que ter caráter, ser firme, ter firmeza no que você acredita e você se arriscar...”¹⁰¹ A recusa significa, portanto, apostar num fazer pedagógico que possua

¹⁰¹ Diretora da Escola Baobá em entrevista concedida em 26/06/2015.

densidade e num trabalho crítico de gestão, porque a escola não pode abrir brechas, não pode deixar lacunas, qualquer erro por menor que seja será usado para desqualificar a sua ação pedagógica. Este é um risco que a equipe gestora da Escola Baobá assume conscientemente, pois “os que nadam contra a corrente são os primeiros a ser punidos pela corrente e não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais!” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 50).

Na disputa curricular, seja no espaço escolar ou na relação com o grupo gestor da secretaria de educação, a qualidade da educação oferecida pela escola e refletida na aprendizagem significativa das/os estudantes, bem como o apoio da comunidade do entorno da instituição, são elementos relevantes para o fortalecimento do trabalho, mas a ação e a reflexão coletiva da comunidade escolar têm se mostrado como âncora de sustentação para a continuidade e permanência das práticas pedagógicas institucionais, conforme aponta o depoimento a seguir:

[Quando o grupo deixou a escola] A proposta foi deixada muitas vezes de lado e um ou dois professores que acreditavam fizeram em suas salas isoladas. Como o trabalho isolado não traz resultado porque somos resultado de um grupo, não deu certo (Diretora da Escola Baobá em entrevista concedida em 26/06/2015).

Um dos critérios que utilizamos na escolha das escolas para o trabalho de campo foi a inclusão da temática afro-brasileira e africana no projeto político pedagógico das escolas. Como Gomes (2012), consideramos que este era um sinal de enraizamento das práticas, que está relacionado ao seu grau de institucionalização. Entretanto, as experiências das escolas revelam que a temática no projeto político pedagógico resulta do conhecimento crítico, processo de disputa e negociação. Portanto, é um avanço importante para o processo de enraizamento das práticas. Mas, não significa que as escolas não venham a sofrer descontinuidade no seu projeto. A continuidade/descontinuidade das práticas curriculares no interior das escolas, se trata de uma relação de poder, inscrita numa correlação de forças. Assim, se inscreve na força política do grupo na definição de sua política curricular, mas não depende só deste aspecto.

5.3.2 A gestão do trabalho pedagógico sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O olhar para os gestores das práticas pedagógicas de valorização da população negra não se limita às diretoras das escolas; ampliamos o olhar para os demais envolvidos no direcionamento da organização do trabalho pedagógico: as formadoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/es ou coordenadoras/es de ciclo de aprendizagem. Embora todas/os esses profissionais formem a equipe gestora do trabalho pedagógico, a responsabilidade e o papel são diferenciados. O enraizamento das práticas varia de acordo com o grau de interesse, envolvimento e exercício da autoridade das diretoras que mobilizam a constituição das práticas interna e externamente, enfatizando a prática pedagógica gestora na constituição da prática pedagógica institucional.

O papel da direção da escola assume caráter de apoio ao desenvolvimento do trabalho autônomo dos docentes, garantindo os espaços de interação e formação, conduzindo e/ou auxiliando os processos coletivos, bem como orientando a perspectiva de condução das atividades; nesse sentido, toma forma de acompanhamento dos conteúdos trabalhados e de controle da dinâmica da escola e do que está sendo discutido nas salas de aula. Na Escola Baobá a apreciação dos planejamentos individuais dos docentes é tarefa semanal de coordenadoras/es pedagógicos e da diretora e a observação das aulas dos docentes também é procedimento usual sendo realizada pela equipe gestora.

O convencimento por meio da autoridade é uma postura importante para o início do trabalho e também para a sua manutenção. O posicionamento da direção influencia decididamente os rumos e a vivência da prática do coletivo. Ainda que o trabalho seja creditado à equipe pedagógica, a autoridade da diretora aparece como impulsionadora do trabalho do grupo, conforme aponta o depoimento a seguir:

Eu tirei uma copia da lei para cada professor/a, levei para a reunião e disse: agora é lei, a gente vai ter que trabalhar a história e cultura afro-brasileira. Uma professora que batia muito de frente ainda disse: “isso é só uma lei, isso não quer dizer que vai pegar”. Mas já havia o posicionamento da direção da escola de que aquela questão teria que ser trabalhada querendo eles ou não e que algumas posturas eles teriam que rever porque não seriam mais aceitas: as piadas não seriam mais aceitas, a perseguição e discriminação em cima do aluno negro não seria mais aceita, a direção se posicionou. A partir desse posicionamento, as práticas foram mudando. (Ex-diretora da Escola Africanidades em Entrevista concedida em 26/11/2014).

O papel das diretoras no desenvolvimento das práticas pedagógicas também envolve o seu compromisso com a educação e com o serviço público. A diretora da Escola Africanidades lembra que¹⁰² “são 21 anos nessa luta pela educação pública. (...) Eu falo para os professores, quando eles pedem transferência para cá: ‘você veio para a melhor escola de Campinas, viu?’”. Se ela ainda não é, ela vai ser a melhor... Eu acho que nós temos que abraçar com muito amor o que fazemos”. E a defesa para a construção de uma educação de qualidade também se expressa nas vivências cotidianas: na postura de consultar os docentes antes de tomar uma decisão, de aceitar propostas do grupo, mesmo quando não está totalmente convencida, de garantir os direitos dos estudantes visando a melhoria de seu rendimento escolar e de assumir a responsabilidade de sua tarefa, praticando o exercício da autoridade.

O discurso e as atitudes da diretora da Escola Baobá também expressam a defesa da educação e do serviço público. Para ela é seu dever “ajudar aos profissionais a entenderem que escola pública não é local de descanso. (...) Entender que servidor público e que funcionário público tem que trabalhar e tem que ter qualidade”¹⁰³. A diretora acredita que “a coragem da equipe de se expor e de dizer: ‘Olha colega... aqui não dá pra você não. Não é seu perfil, não é sua cara, vá para outro lugar.’”¹⁰⁴ Essa coragem é entendida como um dos elementos do sucesso na constituição das práticas pedagógicas que desenvolve, que termina por fortalecer a equipe gestora e o trabalho coletivo da comunidade escolar.

A experiência da Escola Africanidades nos permite identificar três distintos momentos da gestão do trabalho pedagógico com História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na instituição escolar, apontando diferentes possibilidades de envolvimento e acompanhamento da equipe gestora na discussão da temática: a gestão centrada na direção da escola; a gestão referenciada em um único docente; e a gestão articulada pelas coordenadoras dos ciclos de ensino.

O primeiro momento – *a gestão centrada na direção da escola* – se deu no início do trabalho quando a ex-diretora da instituição, mesmo sem possuir um conhecimento mais apurado sobre a temática, se tornou a referência para a discussão do assunto, para a formação dos docentes, para a resolução dos conflitos étnico-raciais no cotidiano da instituição, considerando que naquele momento histórico (início dos anos 2000) a discussão da temática ainda se constituía como uma preocupação do movimento negro e seus aliados na luta por

¹⁰² Em entrevista concedida em 11/07/2014.

¹⁰³ Em entrevista concedida em 26/06/2015.

¹⁰⁴ Em entrevista concedida em 26/06/2015.

uma educação antirracista e poucos eram os subsídios disponíveis para o debate, como podemos notar no depoimento a seguir:

A gente fazia uma coisa muito do senso comum em 2003, 2004... Mas eu sempre sendo a referência e eu dizia no dia que acontecer uma discriminação com uma criança e eu não estiver aqui vocês não vão resolver? Eu querendo levar para os professores, mas os professores muito reticentes ainda, muito sem conhecer a questão (Ex-diretora da Escola Africanidades em entrevista concedida em 26/11/2014).

A gestão referenciada em um único docente é o momento em que o professor de história, percebendo a importância da temática e a resistência de seus colegas para incorporá-la no cotidiano da escola, chama para si a responsabilidade de realizar a formação dos demais docentes e a organização do trabalho pedagógico junto com seus pares, como lembra o professor : “eu falei com a ex-diretora e disse quero abraçar essa temática porque sinto que na nossa escola ela não é discutida. Ela me deu o maior apoio, foi minha maior incentivadora e eu montei esse projeto”.¹⁰⁵

Nesse momento acontece o afastamento da ex-diretora da escola que foi trabalhar no nível central da rede de ensino. Liderado pelo professor de história o trabalho assume um caráter coletivo, que possibilita a construção de uma dinâmica com maior densidade para a vivência da temática; dinâmica que foi percebida pela ex-diretora em seu retorno à instituição escolar e que lhe proporcionou o sentimento de missão cumprida naquela instituição.

A gestão articulada pelas coordenadoras dos ciclos de ensino é o momento atual. Surge da impossibilidade do professor de história continuar assumindo o trabalho como referência. Em que pesem os desafios que enfrenta no presente, o grupo experimenta uma atuação gestora ainda mais colaborativa, pautada na experiência acumulada. Essa atitude do coletivo contribui para mostrar os processos de continuidade-descontinuidade, a necessidade da permanente lembrança da relevância da temática, e como essa tarefa fica mais leve se vivenciada no coletivo, como indica a atual diretora:

Hoje nós temos mais ou menos uma caminhada própria. Os coordenadores de cada ciclo, já tem todo norte para orientar o seu grupo a cerca desse projeto. (...) de início [no afastamento do professor] houve uma preocupação, mas depois foi bastante interessante, por que o projeto deu conta. Ele por si se sustentou, graças ao início que o Professor de História fez. (Diretora da Escola Africanidades em Entrevista concedida em 11/07/2014).

¹⁰⁵ Professor de História em entrevista concedida em 24/09/2014.

A continuidade da discussão da temática depende do coletivo porque não é uma tarefa de fácil realização. Diz respeito a processos de objetividade-subjetividade, que envolvem a história de vida das pessoas, independente do pertencimento étnico-racial que assumam.

A mudança de gestão na Escola Baobá também sinalizou para essa possibilidade, quando 90%¹⁰⁶ do corpo docente da instituição mudaram de unidade escolar, porque não tinham o apoio da gestão no desenvolvimento do trabalho. Lembra a diretora que nenhum dos docentes aceitou assumir a gestão da escola, no momento que a substituição se fez necessária, embora continuem realizando excelentes trabalhos relativos à temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nas escolas para as quais foram remanejados. Na avaliação da diretora da escola, é necessário apostar na formação de novos quadros gestores e esse trabalho se faz a partir da gestão coletiva, como afirma: “eu tenho procurado fazer com que cada um comece a se sentir parte e se veja no perfil de gestor dessa escola”¹⁰⁷.

O movimento gestor das duas instituições escolares nos ajuda a pensar na importância de uma gestão radicalmente compartilhada, como garantia da continuidade do ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, com reflexão e consistência. A construção coletiva das práticas não é garantia de que elas se enraizem no ambiente da escola, há uma necessidade de que elas sejam geridas coletivamente, pois, como indica Souza (2009), a prática pedagógica institucional é uma prática intencionalmente apropriada e assumida pelo coletivo da instituição.

5.3.3 O Envolvimento da Comunidade Escolar na Construção e Vivência das Práticas Pedagógicas de Valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras

A concepção de prática pedagógica escolar que adotamos – uma ação formativa, explicitamente intencional, institucional e assumida coletivamente – e a compreensão de currículo como a materialização de um projeto através de processos de ensino e de aprendizagem que não se dão apenas na sala de aula, mas em todos os espaços da escola, apontam para as formas de envolvimento da comunidade escolar na construção e vivência das práticas como um elemento estruturante desse processo.

Nessa perspectiva, a comunidade escolar é constituída por todas as pessoas envolvidas diretamente no processo educativo de uma escola, tornando-se assim responsáveis por suas

¹⁰⁶ Conforme depoimento da diretora e da coordenadora pedagógica da escola.

¹⁰⁷ Diretora da Escola Baobá em entrevista concedida em 26/06/2015.

proposições e seus resultados: a equipe gestora, o corpo docente, os funcionários, o conjunto das/os discentes e suas famílias.

De forma geral, as escolas que participaram da pesquisa propõem-se a construir uma prática na qual a comunidade escolar possua participação ativa na construção e vivência de sua ação formativa. Entretanto, as formas de participação dos diferentes membros da comunidade escolar no ciclo de construção e vivência das práticas acontecem em momentos e de modos diferenciados.

A discussão, a elaboração e a preparação das ações limitam-se aos gestores e docentes, que também são os membros da comunidade escolar que participam das formações continuadas. As/os funcionárias/os (aqui compreendidos como as/os servidoras/es, as/os terceirizadas/os ou educadoras/es contratadas/os por meio do Programa Mais Educação¹⁰⁸) não são incluídas/os nestes momentos do ciclo, ainda que sua participação não seja proibida. Embora as funcionárias/os possuam pouca participação na elaboração das ações e/ou nos processos de formação continuada, possuem papel atuante na vivência ou desenvolvimento das práticas.

Na Escola Baobá, a atuação das/os funcionárias/os na vivência de suas práticas é anunciada já no seu projeto político pedagógico, quando discutem a compreensão de currículo com a qual trabalham. Afirmam que como entendem que o currículo é composto por todas as ações intencionais para gerar aprendizagem é comum que a equipe de apoio atue também como educadores/as e isso faz parte do currículo da escola.

Na prática, a participação das/os funcionárias/os de apoio pôde ser acompanhada em diferentes momentos. Por exemplo: certo dia uma das senhoras que integram a equipe de serviços gerais foi convidada por uma das professoras para palestrar para as crianças do 5º ano em sua aula de ciências; o tema da aula era sobre as folhas (ervas medicinais). Outra vez, o porteiro foi indicado pelo coordenador pedagógico como uma das pessoas que as crianças poderiam entrevistar para conhecer melhor a história do bairro onde está localizada a escola. Todavia, o papel e a postura de autoridade que as/os funcionárias/os possuem perante as crianças não se limitam a questões referentes à temática da História e Cultura Afro-Brasileira

¹⁰⁸ O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Por meio dele a escola contrata educadores para o desenvolvimento de atividades complementares, podendo ser oferecidas atividades referentes às áreas que seguem: educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 17 dez. 2015.

e Africana, também podem ser percebidos nos cuidados com a distribuição da merenda, para não estragar alimento, ou na resolução de situações de conflito que aconteçam eventualmente.

A atuação das/os funcionárias/os se dá cotidianamente, mas no caso das/os educadoras/es de atividades complementares fica mais evidenciada nas atividades festivas. Em ambas as escolas, as apresentações artísticas em momentos festivos (dança, teatro, música) ficam a cargo das/os educadoras/es do Programa Mais Educação. Estas atividades são preparadas com a participação das/os estudantes, que, por adesão ou compulsoriamente, compõem os grupos de atores e atrizes, bailarinas/os ou músicos. São práticas que especificamente dizem respeito à história e à cultura negra, mas não são discutidas nos coletivos de formação continuada ou de planejamento.

A esse respeito três inferências podem ser destacadas: a primeira delas é que na condição de educadores/as auxiliares, a escola não pode cobrar a participação dessas/es profissionais nos momentos de formação; a segunda é que talvez entenda-se que as educadoras/es responsáveis pelas atividades complementares são profissionais da área, e portanto, possuem formação sobre a temática; a terceira é que a presença da arte no campo da educação formal ainda ocupa um espaço marginal, visto como uma atividade complementar e não como campo de ensino e de aprendizagem. A Escola Baobá afirma assumir um ensino culturalmente relevante, mas a arte é pouco discutida como expressão cultural; sua função como entretenimento ainda é muito marcada.

O envolvimento do conjunto dos discentes dá-se pela participação das/os estudantes nas mais diversas atividades propostas; pela preparação das/os discentes para vivenciarem as atividades; e em alguns casos também no processo de preparação dessas atividades. Entretanto, a participação dos estudantes na produção de materiais para compor as atividades realizadas ou que delas é resultado é a forma de participação que ganha maior relevo.

Na Escola Africanidades, durante o trabalho de montagem das salas¹⁰⁹ para a mostra anual me coloquei à disposição para contribuir no trabalho, em cada sala:

Na sala do 2º ano, enquanto íamos trabalhando, a professora ai me informando sobre o processo de produção do material. Elas haviam trabalhado a história de “Bruna e a galinha d’angola” e centraram a discussão na identidade e na importância da família (todo tipo de família). A partir da história trabalhada produziram textos com a contribuição das avós das crianças. (Relato registrado no diário de campo em 07/11/2014).

¹⁰⁹ As salas foram organizadas por ano ou segmento de ensino ficando sob a responsabilidade coletiva de todas as professoras que lecionavam em cada ano ou segmento.

O material exposto na mostra anual buscava apresentar esse percurso de construção, como é possível notar na imagem a seguir:

Mostra Anual da Escola Africanidades



Fotos: Claudilene Silva, 2014.

Na Escola Baobá, a própria concepção dos murais expositivos da escola é testemunho da participação dos discentes na produção do que ali é exposto como resultado das atividades realizadas. De acordo com o projeto pedagógico da escola, os murais constituem uma forma de acompanhamento da prática pedagógica da instituição. São compostos por produções escritas expositivas que são realizadas ao longo de todo o ano, e em geral articulam os conteúdos disciplinares aos conteúdos da temática do projeto anual da escola, sendo renovados a cada semana ou bimestre de acordo com o que está sendo trabalhado nas salas de aula. Observemos a imagem a seguir:

Corredor da Escola Baobá



Foto: Claudilene Silva, 2015

A imagem diz respeito a uma aula com crianças do 4º ano, cujo conteúdo era pesquisa qualitativa e quantitativa. O contexto do trabalho foi a comemoração dos 10 anos de existência da escola, cujo tema foi discutido por todas as turmas e resultou em produções diversas. Destacamos o texto que segue, constante no cartaz pintado de amarelo, para ilustrar a função do mural como acompanhamento da prática pedagógica:

Visão qualitativa da pesquisa

Hoje na sala nós fizemos uma pesquisa
 “O que você mais gosta na sua escola?”
 Dos 26 alunos, 3 alunos disseram brincadeiras,
 16 as professoras, 5 estudar, 1 integral e 1 não
 soube responder.
 Isso quer dizer que as professoras ganharam.
 porque elas nos ensinam bem, faz trabalho de grupo,
 faz brincadeiras e acolhe a gente e a gente
 acolhe elas, como se fossem nossas mães,
 pegando no nosso pé para estudar.

É possível perceber que a produção das crianças ajuda a monitorar: o conteúdo que está sendo trabalhado em sala, a aprendizagem das estudantes, a prática de ensino da docente, a opinião das crianças sobre sua escola e a consonância da prática com o projeto político pedagógico da instituição.

O envolvimento das famílias além de aparecer em algumas atividades propostas, como a participação das avós na construção dos textos no trabalho com o livro “Bruna e a galinha d’angola”, já referido anteriormente, revela-se também pelo apoio ao trabalho realizado, em função da confiança conquistada pela escola. Cabe destacar que a confiança das famílias das crianças na escola relaciona-se intimamente com a qualidade da educação que a instituição oferece a seus filhos e filhas.

As realidades observadas mostram que as escolas gozam de boa reputação e se constituem como escolas de referência em suas regiões pela qualidade de ensino que oferecem. As instituições escolares são prédios estruturalmente bem cuidados, que possuem equipes pedagógicas qualificadas e comprometidas com a educação pública e, dessa forma, se empenham em garantir a aprendizagem das/os discentes, resultados que aparecem nos bons índices das avaliações nacionais.

No que se refere à temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não são raras notícias sobre algumas famílias, em sua maioria evangélicas, que impedem suas crianças

de participarem das atividades propostas porque entendem que o conteúdo discutido nas atividades referente à temática diz respeito às religiões de matriz africana, como já discutimos nesse capítulo, atitudes que se configuram como intolerância religiosa e, como lembra Gomes (2012), devem ser denunciadas, pois a elas cabem sanções legais. No contexto exposto chama atenção o caso das escolas que participaram dessa pesquisa, cuja aprendizagem significativa das/os discentes e o status alcançado pelas instituições conferem poder de barganha junto às famílias das crianças, para o desenvolvimento do trabalho em andamento, mesmo quando a maior parte das famílias se declara evangélica.

No caso da Escola Baobá, a formação sobre a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana oferecida também para as famílias por meio da *escola de pais*, conforme já apresentamos no início do capítulo, pode ser entendida como uma estratégia utilizada para a compreensão e o apoio dos pais e responsáveis pelos discentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O poder de barganha também se expressa na participação das famílias nas reuniões de pais convocadas pelas escolas. Em ambas as instituições, a presença das famílias atinge grandes percentuais de participação. A Escola Africanidades afirma estabelecer um pacto de participação entre as famílias e a escola, que pode ser resumido como, ou a família adere à participação ou se transfere de escola, conforme aponta o depoimento que segue:

Nós temos 90 a 100% de pais presentes nas reuniões. Para isso, a matrícula é tête-à-tête com o pai. Ele já recebe um calendário: “olha o cronograma da escola é esse até o último dia de aula. Aqui você vai ter que participar. Você já vem pra cá, sabendo que se você for convocada, como mãe, você vai ter que vir”. Então a gente já coloca esse pacto de participação. Algumas famílias não se adaptam a isso e pedem transferência... Paciência! Mas, são poucas que acabam não valorizando. No começo algumas reclama, mas depois elas acabam se rendendo a essa nossa política (Diretora da Escola Africanidades em entrevista concedida em 11/07/2014).

A gestora define a atitude descrita como uma política da escola. Uma política que pode ser entendida como um dos elementos que incidem na sua qualidade de ensino, pois a literatura tem mostrado que a relação família-escola é indispensável para a construção de uma educação de efetiva qualidade.

Ao abordar indicadores de qualidade na educação especificamente no que se refere ao trato das relações étnico-raciais na escola, Carreira e Souza (2013) apontam 07 dimensões que devem ser consideradas na constituição destes indicadores: relacionamentos e atitudes; currículo e prática pedagógica; recursos e materiais didáticos; acompanhamento, permanência

e sucesso dos/das estudantes na escola; a atuação das/dos profissionais de educação; gestão democrática; e a articulação com a comunidade e os movimentos sociais. As autoras oferecem às escolas uma metodologia coletiva de monitoramento e avaliações das práticas vivenciadas e de construção de uma educação antirracista, na qual destacam a importância da participação da comunidade escolar como um todo.

Contudo, percebemos que docentes e gestores ainda são aquelas e aqueles que mais se envolvem ou são envolvidas/os no ciclo de construção e vivência das práticas, o que nos permite afirmar que a prática docente e a prática gestora são as dimensões da prática pedagógica escolar que orientam as práticas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras. Entretanto, há uma tendência à socialização das responsabilidades de implementação do trabalho pedagógico, uma vez que há a ampliação da participação dos demais membros da comunidade escolar na vivência e condução das práticas pedagógicas.

A reflexão sobre o ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas que empreendemos até aqui nos fornece subsídios para visualizarmos e discutirmos os conceitos e as ideias que sustentam o desenvolvimento das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, objeto de discussão na próxima seção.

5.4 A Base Conceitual do Desenho e da Vivência da História e Cultura Afro-brasileira e Africana: aproximações e distanciamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais

A análise dos projetos políticos pedagógicos bem como a observação das práticas vivenciadas no cotidiano das escolas nos possibilitaram sistematizar o conjunto de conceitos e ideias que orientam e sustentam a ação pedagógica das instituições. Dado os diferentes contextos e realidades postas, as ideias que orientam as práticas em cada escola possuem semelhanças e distanciamentos entre si e entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O texto foi organizado em 03 momentos: partimos da concepção de educação expressa em cada uma das escolas campo de pesquisa; em seguida, sistematizamos as ideias gerais que orientam o trabalho pedagógico das instituições no que se refere à temática da história e cultura afro-brasileira e africana; por fim, discutimos os conceitos específicos de identidade, memória e cultura negra.

Analisando os resultados da pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03, Gomes (2012) chama atenção para o fato de que o interesse da comunidade escolar em construir práticas pedagógicas de

valorização da história e cultura afro-brasileira e africana também diz respeito à visão mais geral sobre a educação. Educadoras e educadores que possuem visões e posturas políticas e pedagógicas conservadoras, dificilmente se comprometerão com práticas desse tipo, como já colocado. De acordo com a autora,

A implementação da Lei nº 10.639/03 interroga posturas pedagógicas conservadoras, pois se trata do desenvolvimento de práticas, projetos e ações educativas coletivas que reconheçam as lutas sociais pela emancipação social, as quais tem os movimentos sociais como protagonistas (GOMES, 2012, p. 348).

Nesse sentido, achamos importante iniciarmos a discussão abordando a concepção de educação que orienta o currículo e as práticas pedagógicas das instituições participantes da pesquisa.

A Escola Africanidades, embora não afirme de maneira explícita em seus documentos sua concepção de educação, organiza sua prática a partir de elementos que nos permitem afirmar que a concepção de educação subjacente à sua prática é a educação libertadora do Pensamento Paulo Freire: a compreensão do ser humano como único, como um ser social e histórico e sempre em construção; a organização curricular a partir de temas geradores; a percepção de que o estudante tem um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem, a partir das relações que estabelece com seus pares e o próprio conhecimento, são alguns desses elementos.

A fachada da escola, onde está gravada uma frase de autoria do educador Paulo Freire, também indica essa aproximação, conforme pode ser visualizado na imagem a seguir:

Fachada da Escola Africanidades



Fotos: acervo da Escola Africanidades, 2014.

A Escola Baobá também se fundamenta em Paulo Freire e expressa explicitamente a compreensão de uma educação libertadora, por meio da qual busca auxiliar as/os estudantes “na construção de uma visão abrangente e anti-simplista da sociedade em que estão inseridos, permitindo que avancem para o patamar de sujeitos conscientes, autogestores de sua aprendizagem e politizados” (PPP da Escola Baobá, p. 07).

O caminho que a escola aponta para dar conta de uma educação libertadora é o ensino culturalmente relevante, discutido a partir da professora afro-americana Glória Ladson-Billings. Citando a autora o documento afirma que

o ensino culturalmente relevante usa a cultura do aluno para preservá-la e transcender os efeitos negativos da cultura dominante. (...) É uma pedagogia que capacita os alunos intelectualmente, socialmente, emocionalmente e politicamente, pelo uso de referentes culturais para transmitir conhecimento, habilidades e atitudes (PPP da Escola Baobá p. 09).

Na prática pedagógica da escola essa associação entre educação libertadora e ensino culturalmente relevante é percebida no seu cotidiano. A forma de abordar a temática estimula a participação ativa dos estudantes, os temas abordados, por meio dos quais os conteúdos disciplinares são tratados de forma contextualizada, motivando a aprendizagem das crianças, as relações que se estabelecem entre a história da comunidade e a história da população negra no Brasil e na diáspora africana. Vejamos como se processa essa concepção a partir de algumas questões abordadas em uma avaliação de matemática destinada às crianças do 4º ano do ensino fundamental:

Avaliação de Matemática – 1º Bimestre

ESTE BIMESTRE ESTUDAMOS COMO SE PRODUZ UMA BIOGRAFIA, E PARA ISSO USAMOS COMO REFERÊNCIA A BIOGRAFIA DE MARTIN LUTHER KING.

1º) Leia o trecho da biografia de Luther King e responda as questões que seguem.



"Martin Luther King nasceu em 15 de janeiro de 1929 na cidade de Atlanta (estado da Geórgia). Formou-se em sociologia em 1948 e em 1951 formou-se no Seminário Teológico. Três anos depois, em 1954, tornou-se pastor da Igreja Batista da cidade de Montgomery (estado da Virgínia). Ainda em 1955, liderou o boicote às empresas de ônibus da cidade de Montgomery. Este boicote era para pressionar o governo a acabar com a discriminação que havia contra os negros no transporte público dos Estados Unidos."

RESOLVENDO PROBLEMAS

- a) Sabendo-se que Luther King nasceu em **1929** e morreu em **1968**, calcule a idade de King quando foi assassinado.
-
- b) Luther King morreu em **1968**. No ano de **2015** completou-se quantos anos da morte desse líder?
-
- c) Se Martin Luther King ainda estivesse vivo, quantos anos ele completaria em **2015**?
-

Eu tenho um sonho.
O sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade,
não pela cor de sua pele. (Luther King)

2º) Pesquise no texto as informações solicitadas e preencha o quadro abaixo.

Informação	Unidade de Milhar	Centena	Dezena	Unidade
a) Dia em que King nasceu.				
b) Ano de formação em sociologia.				

Fonte: material cedido pela Escola Baobá.

O instrumento de verificação da aprendizagem de matemática, selecionado entre outros, mostra que embora exista uma concentração nos campos disciplinares da educação básica cujas temáticas afro-brasileira e africana se mostram mais inseridas são aqueles,

especialmente, apontados pela Lei nº 10.639/03: Educação Artística, Literatura e História; conforme Gomes (2012), há uma tendência à ampliação do campo de intervenção. A formação continuada tem contribuído, cada vez mais, para intervenções pedagógicas nos diversos campos disciplinares.

Quando focalizamos as ideias gerais que orientam o trabalho pedagógico das instituições no que se refere à temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, percebemos as singularidades de cada uma delas, em consonância com suas diferentes realidades e contextos.

A noção de cidadania é o que orienta a ação pedagógica da Escola Africanidades. De acordo com o seu projeto político pedagógico, a diversidade e a africanidade são discutidas a partir da necessidade de construção de valores que prezem pela ética e pela tolerância. Entendem que “cabe à escola desconstruir determinados estereótipos e apresentar discussões que possam permitir ao jovem construir novas leituras sobre comportamentos e práticas, buscando assim, relações que prezem o respeito e a aceitação das diversidades” (PPP da Escola Africanidades, p. 410). A partir da noção de diversidade entende-se ser possível construir relações de respeito com um ‘outro’, que, como já afirmado na apresentação da escola, não é nomeado.

Ao que tudo indica, o trabalho realizado no passado focando a presença do racismo na escola logrou resultados positivos no que se refere à mudança de atitude da comunidade escolar, como nos conta a ex-diretora da escola: “a primeira coisa que percebi foi que as piadas pararam, havia nas pessoas uma censura com relação à fala e um cuidado no trato com os alunos. Isso foi a primeira coisa que eu notei”¹¹⁰.

Todavia, o racismo foi considerado como uma questão das relações interpessoais, que pode ser superada e não como elemento estruturador da sociedade brasileira. Por isso, certamente, não se discutem hoje relações étnico-raciais no cotidiano da escola. Alguns docentes inclusive acreditam que já se falou muito sobre esse assunto e não há mais necessidade de continuar tratando essa questão. Todos já entenderam que ser racista, que discriminar o outro é uma prática desprezível e isso não acontece mais na instituição.

A prática pedagógica da Escola Baobá possui como eixo de sustentação central a própria temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana¹¹¹. Em seu projeto político pedagógico três ideias articulam-se em volta desse eixo: a afirmação identitária da população

¹¹⁰ Em entrevista concedida em 26/11/2014.

¹¹¹ Tanto os documentos como a prática da Escola Baobá faz referência também à história, a identidade e a cosmovisão indígena. Aspectos que não serão aqui discutidos, por não se constituírem foco da pesquisa.

negra, a noção de cosmovisão africana e a necessidade de considerar o aprendiz como agente construtor do seu conhecimento, que se expressa pelo foco na realidade do bairro e do aluno para oferecer um ensino culturalmente relevante. Essas ideias se expressam de várias maneiras, nos conteúdos, nos textos trabalhados, nas festas e nos murais da escola, conforme a imagem que segue:

Corredor da Escola Baobá



Foto: Claudilene Silva, 2015.

A preocupação com a diversidade cultural é algo que está presente em ambas as experiências. Todavia, a forma de conceber e tratar pedagogicamente a diversidade é particular em cada instituição.

A Escola Africanidades orienta e organiza seu currículo e sua prática pedagógica no que se refere à valorização da identidade, da memória e da cultura negras, a partir das noções de diversidade e identidade-igualdade, aproximando-se da *perspectiva multiculturalista* apontada por Silva (2008) como um apelo benevolente à tolerância e ao respeito para com a diversidade, perspectiva que Walsh (2010) denomina como *interculturalidade funcional*, porque reconhece a diversidade, para incluí-la nas estruturas sociais já estabelecidas.

A Escola Baobá fundamenta e organiza o currículo e a prática pedagógica a partir das noções de diferença e identidade, entendendo que estas categorias são construídas socialmente. E, como propõe Silva (2008), interroga em suas práticas o processo de diferenciação social que as construiu. Aproxima-se, portanto, da perspectiva da *interculturalidade crítica* denominada pela Walsh (2010) como o reconhecimento de que a

diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder, que racializou e hierarquizou as populações humanas relegando aos negros e indígenas os últimos degraus na hierarquia social.

Ressaltamos que de uma forma ou de outra, cada escola, à sua maneira e enfrentando os desafios de seus contextos, contribui a partir dos itinerários pedagógicos definidos com a construção e visibilidade de rituais pedagógicos que põem a diversidade cultural em evidência.

Gomes (2012) classificou em dois tipos a formação oferecida às/aos estudantes pelas escolas que participaram da pesquisa realizada sob sua coordenação: a formação ética e a formação conceitual. De acordo com a autora, a primeira diz respeito à preocupação de ensinar os estudantes “a não discriminar, não colocar apelidos pejorativos, tratar com igualdade” (GOMES, 2009, p. 353). A segunda refere-se ao ensino de “conhecimento históricos, geográficos, políticos, literários, artísticos sobre a realidade afro-brasileira e africana, diferença conceitual sobre racismo, preconceito, discriminação, entre outros” (GOMES, 2009, p. 353). O trabalho realizado pela Escola Africanidades aponta na direção da formação ética, enquanto a prática da Escola Baobá indica preocupação com ambas as formações: a ética e a conceitual. Entretanto, ambas constituem passos importantes para desconstrução de relações de subalternidade entre negros e brancos.

Os conceitos identidade/diversidade e igualdade/diferença também constituem a tônica que orienta o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como já apresentado nesse trabalho. Todavia, os termos são tomados de forma articulada, buscando evidenciar as complexas e/ou conflitantes relações que coexistem entre os conceitos.

Portanto, consideramos que no momento em que se deu a pesquisa de campo (porque a escola é uma instituição dinâmica), as ideias que sustentam a prática pedagógica da Escola Baobá aproximam-se das orientações e normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais, com relação à educação das relações étnico-raciais e em relação a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, uma vez que o documento afirma:

o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (...). É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 20).

Na Escola Africanidades a proposta, na atualidade, é trabalhar as africanidades, sem discutir as relações étnico-raciais, o que mostra pouca aproximação das disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais. Como indica Silva (2008), é uma estratégia que apresenta aos estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas. E por esse motivo, além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença, reforça estas relações uma vez que constrói “o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade” (SILVA, 2008, p. 99).

As ideias subjacentes aos conceitos de identidade negra, memória negra e cultura negra na Escola Africanidades apresenta uma visão que nega a construção do pensamento negro em educação e também se distancia das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Embora exista um esforço de alguns docentes em abordar a identidade negra, relacionada à construção familiar dos estudantes, o conceito ainda é discutido a partir do discurso da mestiçagem, de como o povo brasileiro ficou misturado. O termo que quase sempre aparece nas práticas e nos documentos é identidade, não identidade negra.

A memória negra é acessada a partir da perspectiva da história do negro escravo. A história da resistência à escravidão aparece pouco nas práticas observadas. Mesmo quando se fez referência aos quilombos foi de uma forma deturpada. “O Quilombo é uma cidade no meio da selva”. A cultura negra é abordada de forma superficial, limitando-se às manifestações culturais artísticas afro-brasileiras como: dança e música negra ou a capoeira. Nem o jongo que é uma manifestação característica da região é abordado pelo grupo. Por sua vez, elementos da cultura africana são tratados de forma fragmentada, como é o caso da boneca Akuaba¹¹², confeccionada pela turma do 1º ano para expor na mostra anual da escola, sem abordar conhecimentos que contextualizem o seu país de origem e o uso do artefato.

Todavia, o esforço coletivo para dar continuidade à construção da prática pedagógica, visibilizando as africanidades e as diversidades no espaço escolar, é uma contribuição importante que reafirma a importância dos processos formativos como espaços de reflexão e diálogo na construção de práticas enraizadas.

Na Escola Baobá a identidade negra é discutida sempre como possibilidade de afirmação da população negra, em articulação com a autoestima e a construção da percepção do pertencimento. Nunca está descolada da realidade dos estudantes e é tratada a partir da relação com o bairro onde a escola está situada, da conexão dos estudantes com a comunidade

¹¹² As akuabas são chamadas de “bonecas da fertilidade”, em Gana, porque além de amuleto usado para que as mulheres engravidem, elas também são usadas pelas meninas da etnia ashanti para brincar e aprender o papel de ser mãe.

do entorno. A memória negra também é abordada nessa perspectiva da ligação com a comunidade que circunda a escola. A história da cidade, do bairro e da própria escola integram o repertório de conteúdos curriculares. A participação das pessoas negras na história de Salvador, da Bahia, do Brasil e da diáspora negra é bastante marcada. No que se refere à cultura negra, como proposto nas diretrizes curriculares nacionais, a abordagem é ao modo de vida dos afro-brasileiros e africanos. A noção de cosmovisão africana alicerça a abordagem que, de forma geral, é conduzida a partir dos mitos e contos afro-brasileiros e africanos, mas não se resume a eles.

Como podemos perceber o trato pedagógico dos três conceitos acontece de forma articulada na unidade escolar. E, portanto, a escola se aproxima tanto do caminho proposto pelo pensamento negro em educação, quanto do que está expresso nas determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Todavia, aquele que possui maior destaque, o que está mais visível no espaço escolar notadamente é o conceito de identidade, que atua como elemento articulador dos demais conceitos, conforme discutido no segundo capítulo.

As experiências das duas escolas nos revelam elementos que podemos caracterizar como mecanismos de enraizamento das práticas pedagógicas. O ponto de partida da reflexão desses mecanismos é a percepção de que a presença da temática no projeto político pedagógico da escola é um passo importante na institucionalização da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Todavia, Elizama Messias (2010) reflete sobre os processos de institucionalização da política educacional de promoção da igualdade étnico-racial no Recife e chama atenção, para alguns casos, onde a institucionalização de práticas que nascem das demandas sociais pode significar, apenas, a acomodação a uma rotina institucional.

Não se pode esquecer que a construção e a vivência das políticas e das práticas educativas se dão num campo de disputa social e curricular. No caso das práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, se não houver um coletivo gestor destas práticas no cotidiano da escola preocupados com a reflexão, o monitoramento e a avaliação permanentes, a presença da temática no projeto político pedagógico pode significar o esvaziamento ou engessamento das práticas vivenciadas: a inclusão abstrata da temática e a exclusão concreta das práticas no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, identificamos como mecanismos de enraizamento das práticas pedagógicas: o trabalho coletivo, a gestão compartilhada das práticas pedagógicas, a formação temática permanente e a confiança da comunidade.

O trabalho coletivo como eixo articulador e organizador do trabalho pedagógico aparece como um elemento estruturante das práticas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras, que dá conteúdo às formas de preparação, de realização e de reflexão da prática. Desse modo, atua também no monitoramento da direção e dos sentidos atribuídos aos conteúdos pedagógicos, acompanhando a consonância das práticas com a proposta pedagógica da instituição. Tanto mais coletiva a prática desenvolvida – a formação docente, o planejamento, as situações didáticas, a avaliação do trabalho da equipe – mais forte será o seu enraizamento no chão da instituição educativa.

O trabalho coletivo reverbera, assim, na *formação temática em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, como espaço de reflexão que gera e dá consistência às práticas; e reverbera também na *gestão compartilhada do ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas*. As experiências acompanhadas indicam que a gestão compartilhada da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar, atua: no fortalecimento do grupo, porque esta é uma temática que demanda o envolvimento das pessoas em processos psicológicos e sócio históricos; e na formação de novos quadros que possam dar continuidade ao trabalho, caso algum membro da equipe necessite se afastar da escola por algum motivo.

Nesse caso, a criação de um coletivo gestor da temática pode ser uma estratégia viável para impulsionar o ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras. Falamos de um pequeno grupo, responsável pelo trabalho de organização, acompanhamento e monitoramento do que está sendo ou será realizado na instituição escolar sobre a temática. Diante das várias demandas de uma instituição escolar, este coletivo não tem de ser formado, necessariamente, pela equipe gestora da escola, embora ela precise estar aí representada.

Por sua vez, *a confiança da comunidade* é resultado da educação oferecida pela escola, que precisa ser de boa qualidade e render bons resultados. Como indicou Souza (2009), as crianças precisam aprender tanto os conteúdos instrumentais ou disciplinares, como os conteúdos educacionais relacionados à temática da História e Cultura Afro-Brasileira para que, compreendendo o lugar onde estão posicionadas e sua condição no mundo, possam construir os conteúdos operativos: projetos de intervenção social em diferentes âmbitos, inclusive nas suas próprias vidas.

Na experiência da Escola Baobá, a aprendizagem significativa dos estudantes mostra-se como realidade concreta na qual é possível alinhar o aprendizado dos vários conteúdos, como proposto nas primeiras práticas educativas vivenciadas nos terreiros de candomblé, como já enunciamos neste trabalho, que inspiram a prática da escola. Fundamentado na noção

de dupla consciência de Du Bois (1999)¹¹³ e olhando para as experiências educativas da população negra brasileira, Molina (2013) chamou didática da dupla consciência, a preocupação das organizações negras em proporcionar às crianças negras uma escolarização que lhes permita tanto atuar plenamente na sociedade hegemônica quanto sentir-se orgulhosa de seu pertencimento étnico-racial. A Escola Baobá vem trilhando seu caminho para instituir uma didática da dupla consciência e por meio dele tem proporcionado uma perspectiva teórico-metodológica de descolonização curricular.

No que se refere ao trabalho pedagógico da escola no trato das relações étnico-raciais, Carreira e Souza (2013) sugerem como indicadores de qualidade, na dimensão currículo e prática pedagógica: o conhecimento das leis e dos documentos oficiais sobre educação e relações étnico-raciais; a organização da proposta político-pedagógica da escola; a garantia de espaço para planejamento coletivo; a inserção e abordagem de conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira; e a sala de aula como lugar estratégico para uma educação antirracista. Tomando a experiência das escolas acompanhadas como exemplo podemos afirmar que o convencimento cotidiano da comunidade escolar da importância do combate ao racismo torna-se basilar para o monitoramento desses indicadores.

Os diferentes desafios enfrentados pelas duas escolas na construção, na vivência e no enraizamento de suas práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras oferecem contribuições que nos ajudam visualizar passos no processo de descolonização e de reinvenção da escola e da educação.

¹¹³ Du Bois (1999) afirma a existência de duas almas na população negra americana: o americano e o negro. A dupla consciência diz respeito ao sentimento de duplicidade experimentado por essa população como duas ideias, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados “que se combatem em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que se destróce” (DU BOIS, 1999, p. 54). Para o autor, a história do negro americano é a história da luta para fundir sua dupla individualidade em um só eu, sem que uma ou outra se percam: ser negro e americano ao mesmo tempo, sem africanizar a América e sem desbotar sua alma negra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ninguém chega a parte alguma só, muito menos ao exílio.
Nem mesmo os que chegam desacompanhados
de sua família, de sua mulher, de seus filhos,
de seus pais, de seus irmãos.
Ninguém deixa seu mundo, adentrado
por suas raízes, com o corpo vazio ou seco.
Carregamos conosco a memória de muitas tramas,
o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura.*
(Paulo Freire, 2009, p. 32)

O desejo de contribuir para a construção de uma escola que questione o discurso homogeneizador dos atores escolares, considerando a existência de diferentes identidades no cotidiano de sua prática pedagógica, é o fio que tem conduzido nossa prática acadêmica e profissional.

Essa pesquisa inscreve-se nesse horizonte acadêmico, profissional e pessoal. Consistiu em analisar as práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras desenvolvidas institucionalmente em duas escolas públicas brasileiras, intencionando contribuir com o conhecimento de práticas pedagógicas para a consolidação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Partimos do pressuposto que a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes curriculares resultam da luta dos movimentos negros brasileiros e constituem políticas educacionais de ação afirmativa voltada para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras, cujos avanços e limites possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. No entanto, a construção e o enraizamento de práticas pedagógicas voltadas para esta temática constitui um processo longo, com limites e contradições. Apesar disso, há práticas desenvolvidas em escolas brasileiras cujo conhecimento e compreensão das suas nuances podem contribuir com a emergência de novas práticas e a consolidação daquelas que já existem.

Portanto, conhecer a dinâmica pedagógica que permeia as vivências dos processos educativos no cotidiano de escolas que assumem o trato pedagógico da educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana poderia contribuir para a consolidação da política educacional.

Olhamos para a realidade social na qual se assentam as instituições escolares e suas práticas pedagógicas pelas lentes dos Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos e assumimos uma postura de diálogo com a Afrocentricidade, privilegiando o pensamento e a produção da população negra. Metodologicamente, assumimos uma perspectiva etnográfica no intuito de amplificar as vozes dessa população silenciada.

Tomamos a categoria raça na perspectiva das relações sociais, como uma construção mental forjada no enredamento das tensas relações de dominação e poder entre europeus e não-europeus, conformadas pelo colonialismo e a colonialidade, para compreender que o racismo, como ideologia e como prática de dominação social, é elemento estruturador das relações sociais, étnico-raciais e pedagógicas vivenciadas na sociedade brasileira.

Olhamos para a trajetória de luta dos movimentos negros brasileiros contra o racismo e pela educação escolarizada e identificamos três diferentes movimentos de aproximação e vivência da escolarização: a) escolarização como portal, b) escolarização como espelho e c) escolarização como enraizamento. Reafirmamos que nessa trajetória se construiu um pensamento negro em educação, constituído por um conjunto de ideias e práticas educativas que foram sendo criadas a partir das experiências vivenciadas por ativistas e/ou organizações do movimento negro brasileiro, com a intenção de prover uma educação de efetiva qualidade para a população negra.

Discutimos prática pedagógica na perspectiva de Souza (2009), como a ação formativa intencional, coletiva e institucional constituída pelos sujeitos que compoem a comunidade escolar se relacionam por meio de suas respectivas práticas, que interconectadas formam o todo da prática da instituição educativa. Visamos contribuir com o desvelamento dessas relações que constituem as práticas e dessa forma avançar no entendimento e na tessitura de práticas pedagógicas enraizadas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras.

Interessamo-nos pelas práticas pedagógicas enraizadas: aquelas que resultando de uma reflexão crítica do grupo, não são repetidas mecanicamente. Possuem fundamento, uma finalidade construída, explicada e argumentada pelas pessoas que protagonizam o trabalho pedagógico na escola. E para analisá-las, nos apoiamos no pensamento negro em educação e no pensamento do educador Paulo Freire, como pilares orientadores do olhar pedagógico.

Ao tomarmos a prática pedagógica de valorização da identidade, da memória e da cultura negras como objeto de estudo avançamos em relação à produção teórica em dois sentidos: no campo da educação e no campo específico da educação e relações étnico-raciais uma vez que são raros os trabalhos que abordam a prática pedagógica no conjunto de suas

dimensões, bem como aqueles que se preocupam com questões propriamente pedagógicas das vivências e práticas escolares sobre relações étnico-raciais.

O trabalho de campo possibilitou a caracterização do ciclo de construção e vivência das práticas pedagógicas a partir da identificação das categorias básicas que dão corpo às relações que o constitui: o itinerário pedagógico, o tempo curricular e o ritual pedagógico.

O itinerário pedagógico foi entendido como a projeção e vivência. Na verdade, indica a direção político-pedagógica que a instituição acolhe de acordo com a concepção de educação que assume. O tempo pedagógico é a forma de organização que cada instituição estabelece para viver o currículo, o jeito de organizar o ritual pedagógico, e, por isso, se constitui no eixo que garante o rumo da prática definido no itinerário pedagógico. E o ritual pedagógico são as situações, os conteúdos e as relações que são vivenciadas, articuladamente, ao longo da construção do conjunto de práticas pedagógicas de uma instituição. Em síntese, o ritual pedagógico é concretização do itinerário projetado.

No que se refere ao campo da educação e relações étnico-raciais ficou evidente que a história de luta dos movimentos negros brasileiros por uma educação antirracista construiu um pensamento negro sobre a educação que repercutiu na emergência de uma política educacional de afirmação da população negra e nas práticas pedagógicas de valorização da população negra que estão sendo vivenciadas em escolas públicas no Brasil.

O processo de construção e vivência das práticas pedagógicas acontece num contexto de disputa curricular política e social, que se dá em dois níveis: no espaço da escola, entre os membros da comunidade escolar e na relação da escola com as secretarias de educação, fator que explica porque a perspectiva epistêmica do trabalho nem sempre apresenta distanciamentos significativos das práticas eurocêntricas que produziram a subalternização da população negra no Brasil.

Entretanto, a pesquisa apontou que existem mecanismos de enraizamento que podem ser utilizados na construção de práticas pedagógicas com densidade, solidez e consistência epistemológica: o trabalho coletivo, a gestão compartilhada das práticas pedagógicas, a formação permanente sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a conquista da confiança da comunidade. No conjunto dos elementos o trabalho coletivo é aquele que desponta como o mecanismo fundamental de enraizamento das práticas, porque é o eixo articulador e organizador da rede de relações que constitui o trabalho pedagógico da escola.

Os resultados revelam que as práticas pedagógicas enraizadas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras tomam por referência princípios da cosmovisão africana recriada no Brasil em diálogo com o pensamento de Paulo Freire e geram uma forma

outra de pensar e fazer educação, que pode ser compreendida como uma pedagogia de combate ao racismo.

Um pensar e agir pedagógicos de permanente combate ao racismo que aposta em processos geradores de autoestima e orgulho do pertencimento étnico-racial é uma pedagogia de fronteira, porque se fundamenta nos conhecimentos próprios dos descendentes de africanos do Brasil, da África e da diáspora negra, em articulação com os conhecimentos ocidentais. É uma pedagogia que soma esforços para a construção da interculturalidade crítica, porque expõe e questiona os processos de produção da diferença colonial.

É uma pedagogia decolonial porque desestabiliza a hegemonia da colonialidade em suas várias dimensões: aposta nos conhecimentos e interesses da população negra como centro de sua atuação pedagógica; reconstrói e visibiliza os processos históricos vivenciados por essa população no Brasil, na África e na diáspora negra enfocando a perspectiva das diferentes populações; inspira-se na cosmovisão africana para construir princípios político-filosóficos (ancestralidade, identidade e resistência) e princípios didático-pedagógicos (a coletividade, a oralidade e a interdisciplinaridade).

Tecida em meio à disputa curricular é também uma pedagogia tensionada pela diferença colonial que instaura repetidos processos de questionamento da validade de suas vivências. Construída em processos de insurgência contra o pensamento hegemônico eurocêntrico é, portanto, uma pedagogia de resistência, nascida de uma cultura e de uma identidade de resistência, que tem empreendido esforços múltiplos na reconstituição das identidades, na reconstrução das memórias, na reelaboração da cultura e na reexistência da população negra no Brasil.

Os achados evidenciam a impossibilidade de construir práticas pedagógicas de valorização da população negra, possuidoras de solidez e consistência epistemológicas, sem discutir o racismo como epistemologia das práticas negadoras dessa população, de seus conhecimentos e suas formas de pensar e estar no mundo. Nesse contexto, compreender e preparar-se coletivamente para o enfrentamento da disputa parece-nos, portanto, uma estratégia importante para a efetiva implementação da política educacional no chão das escolas.

A maior dificuldade apontada nesse processo é a falta de apoio das gestões das secretarias municipais de educação, que tomando parte no processo de disputa curricular, tanto mais alinhadas ao pensamento político hegemônico conservador, mais apostarão no fracasso do trabalho pedagógico da instituição escolar, que se propõe a subverter a ordem estabelecida. O impacto das mudanças de gestão governamental como entraves enfrentados na

constituição das políticas e das práticas educacionais é tema recorrente e que atravessa os diversos campos de atuação, estudos e pesquisas. Todavia, as formas de avançar em relação a este impacto ainda é um campo de estudo em aberto.

Ressaltamos que mesmo com o investimento das práticas pedagógicas na autoestima e no orgulho do pertencimento, os meninos negros, e especificamente aqueles que possuem a pele mais escura, continuam sendo os que ainda apresentam maiores problemas no desempenho da aprendizagem, o que é indicativo da importância de estudos que possam aprofundar essa questão, considerando as dimensões de raça e de gênero.

Concluimos que a despeito dos limites e desafios enfrentados, existem experiências educativas ocorrendo nas escolas que apresentam práticas no trato da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e podem ser tomadas como referências inspiradoras no processo de consolidação da política nacional de educação para as relações étnico-raciais, a partir das especificidades e dinâmicas de cada escola. Assim, defendemos a tese de que as práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras são práticas de combate ao racismo, fundamentadas no pensamento negro em educação em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, que constituem uma pedagogia decolonial da população negra no Brasil.

A travessia que empreendemos e os aprendizados apropriados na construção do conhecimento alimentam nossa certeza expressa no provérbio africano: *“Quem atravessa o rio em bando não tem medo de crocodilo”*. A violência e a perversidade da colonialidade - do poder, do saber, do ser e da natureza - engendraram as possibilidades de destituir as populações africanas e seus descendentes de sua humanidade, considerando essas populações como povos inferiores, desprovidos de inteligência e força criadora. Todavia, tensionada pela diferença colonial, entre a negação e a afirmação de suas identidades, memórias e histórias, a população negra brasileira permaneceu cultivando seus valores africanos recriados no Brasil. Coletivamente, encontraram formas de se preservar e preservar aos seus, porque é o senso de comunidade que dá sentido à sua existência, que organiza suas práticas sociais, culturais e pedagógicas e que a mantém conectada às raízes aéreas e subterrâneas da ancestralidade africana. Por isso, consideramos que a vivência das práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras configuram uma volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. Nesse giro decolonial, a escola possui papel fundamental, pois como disse Freire, a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela a sociedade não muda.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANSELM, Renato. Amaral Lapa conta e reconta nossa história: Campinas tem sua vida e memória ligadas ao historiador da Unicamp. **A Tribuna**, 29 de junho 1997 (Biblioteca do Centro de Memória – UNICAMP), 1997.

ARANTES, Adilene Silva. **O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na Província de Pernambuco (1874-1889)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

ARROYO, Miguel. Trajetórias de Vida Trajetórias de Humanização (Prefácio). In: GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma aposição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BAIOCCHI, Gianpaolo; CORADO, Lisa. Uma etnografia sobre sociedade civil, raça e participação: o caso curioso do associativismo étnico em Salvador, Bahia. In: AVRITZER, Leonardo (Org.). **A Participação Social no Nordeste**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Socialização e Relações Raciais**: um estudo de família negra em Campinas. São Paulo: FFLCH/USP, 1983

_____. **Enfrentando Preconceitos**. Campinas, SP: Centro de Memória da Unicamp (Coleção Tempos & Memórias), 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto de France. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BRANDÃO, Maria (Org.). **Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição**. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2009.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação**, 2012.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, Desiguais e Desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, nº 37, p. 45-56, jan./abr., 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 10, n. 29, pp. 151-169, janeiro-abril, 2010.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Indicadores da Qualidade na Educação: Relações Raciais na Escola**. Ação Educativa, Unicef, SEPPIR, MEC – São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CASTRO-GOMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central – Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar, 2007.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

CUNHA JR, Henrique. **Metodologia Afrodescendente de Pesquisa**. Texto de Trabalho na disciplina de Educação Gênero e Etnia na perspectiva dos Afrodescendentes, 2006. Disponível em:

http://afrobrasileira.multiply.com/journal/item/52?&show_interstitial=1&u=%2Fjournal%2Fit
em. Acesso em: 05 abr. 2011.

_____. NTU. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá n. 108, p. 81 – 92, Maio de 2010.

_____. Afrodescendência e africanidades: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil. **Revista Interfaces de Saberes**. Caruaru v.1, nº 13, p. 1 – 13, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

DU BOIS, William Edward Burghardt. **As Almas da Gente Negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução: Elnice Albergaria Rocha; Lucy Magalhães. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2005.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. **Uma Breve Reflexão sobre a Implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador (2005/2006)**: a parceria SMEC e CEAfro. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Argus, 2007.

GARCIA, Antônia dos Santos. **Desigualdades Raciais e Segregação Urbana em Antigas Capitais**: Salvador, cidade D'Oxum e Rio de Janeiro, cidade de Ogum. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos, SP: Ed. da UFSCar, 1997.

_____. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: PAULA, Marlene; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos Convergentes**: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

_____. **Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira**: Desafios, Políticas e Práticas. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Portugal e Espanha, 2010a.

_____. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Lei nº 10.639/2003 – 10 ANOS. **Revista Interfaces de Saberes**, Caruaru, v. 1, nº 13, p. 1–13, 2013.

_____; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.). **O pensamento Negro em Educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1997.

GONÇALVES, Luís Alberto. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global estudos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

HENRIQUES, Ricardo. Texto para Discussão nº 807 - **Desigualdade Racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.** Síntese dos Indicadores de 2009. Rio de Janeiro: IBGE; 2010 Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnd_sintese_2009.pdf. acesso em: 10 abr 2015.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O Uso da Etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologia de Pesquisas Pós-Críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LADSON-BILLINGS, Glória. **Os Guardiões de Sonhos:** o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LAPA, Roberto do Amaral. **A Cidade.** Os Cantos e os Antros. São Paulo: Edusp, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Ivan Costa. **Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil:** pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Nossas persistências históricas: caminhos das pedagogias do movimento negro no Brasil. **sÆculum - Revista de História**, João Pessoa, nº 25 p. 141-159, 2011.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. Por que e como Formar Professores (as) em História e Cultura Afro-brasileira e Africana. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural - a diversidade está na sala:** formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador: CEAFFRO, 2005.

LOPES, Nei. **Kitábu:** o livro do saber e do espírito negro-africanos. Rio de Janeiro: Ed. SENAC Rio, 2005.

LUZ, Itacir Marques. **Compassos Letrados:** profissionais negros entre instrução e ofício no Recife (1840 – 1860). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MACHADO, V. **Ilê Axé:** vivências e invenção pedagógica: as crianças do Opô Afonjá. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

MACHADO, Vanda. **Mitos afro-brasileiros e vivências educacionais**. 2015. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/wordpress/wp-content/uploads/2015/05/mitos.pdf?98791b>. Acesso em: 10 set. 2015.

MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações Raciais: negros em campinas (1888-1926) Alguns Aspectos**. 1985. Dissertação (Mestrado em História) – IFCH, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007.

MARIANO, Agnes. **A Invenção da Baianidade**. São Paulo: Annablume, 2009.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido de Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MESSIAS, Elizama Pereira. **Educação das Relações Étnico-Raciais: ações na cidade do Recife, trajetórias e contradições na luta pelo reconhecimento da população negra**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologia de Pesquisas Pós-Críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologia de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**. Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLINA, Thiago dos Santos. **Relevância da Dimensão Cultural da Escolarização de Crianças Negras**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **A didática da dupla consciência e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd – GT 21 - Goiânia-GO, 2013.

MONTEIRO, Ester. **A Presença Feminina no Afoxé**. Pesquisa Afoxé de África no Recife. Recife: Núcleo da Cultura Afro-Brasileira, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. **Cadernos PENESB-5**. Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira – Niterói, EdUFF, 2000.

_____. Construção da Identidade Negra no Contexto da Globalização. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Relações Raciais e Educação**: temas contemporâneos. (Cadernos PENESB; 4). Niterói: EdUFF, 2002.

NASCIMENTO, Valdecir Pereira. Pressupostos Básicos da Formação de Professores no projeto Escola Plural - a diversidade está na sala. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural - a diversidade está na sala**: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador: CEAFFRO, 2005.

NEGRO E EDUCAÇÃO. **Relatório do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste do Brasil**. Recife: Movimento Negro Unificado, 1988.

NEVES, Lucília. Memória, História e sujeito: substratos da identidade. **História Oral**: Revista da Associação Brasileira de História Oral, São Paulo, v. 3, nº. 3, jun. 2000, p. 109–116, 2000.

NOBLES, W. Wade. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando em foco psicológico afrocentrado. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**. São Paulo, v. 19, nº 1, Junho, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

_____. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília, n. 18, p. 28-47, maio-out/2012, 2012a.

_____. Uma floresta de baobás (prefácio). In: PETIT, Sandra Haydée; SILVA, Geranilde Costa e (orgs.). **Memórias de baobá**. Fortaleza: Edições UFC, 2012b.

OLIVEIRA, Eduardo. Africanidades. In: SILVA, Cidinha (Org.). **Africanidades e Relações Raciais**. Insumos para as políticas públicas da área do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados**: regulação e emancipação no cotidiano escolar. Trabalho apresentado no GT 12 da 26ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Histórias da África e dos Africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e indenitárias na formação docente. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH, p. 1-18, São Paulo, julho 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **A Etnografia Ajuda a Entender as Relações Raciais na Escola?** 2013. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=show11&fas=51. Acesso em: 15 maio 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. In: MONTEIRO, Rosangela Batista (Org.). **Prática Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Ensino Médio**: sociologia, história, filosofia, geografia. Seropédica, UFRJ: Evangraf, 2013.

PAIXÃO, Marcelo. O ABC das Desigualdades Raciais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo de 2000. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos – SP, n. 42/43, p. 245-2264, jan./jul., 2003.

_____. **A Dialética do Bom Aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PINHO, Osmundo. **O Mundo Negro**: Hermenêutica Crítica da Reafricanização em Salvador. Curitiba: Progressiva, 2010.

PINTO, Costa. Recôncavo: laboratório de uma experiência humana. In: BRANDÃO, Maria (Org.). **Recôncavo da Bahia**: sociedade e economia em transição. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1998.

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira de. **Religiões afro-brasileiras no Recife**: policiais, intelectuais e repressão. 1999. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Buenos Aires: Argentina, 2005 (Colección Sur Sur).

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IESCO / Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 93-126.

REAL, Katarina. **Eudes o Rei do Maracatu**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2001.

RISÉRIO, Antônio. **Uma História da Cidade da Bahia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

SALVADOR. **Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador**, 2005.

SALVADOR. **Diretrizes Pedagógicas da Rede Municipal de Ensino de Salvador**. Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para a educação municipal. 2008. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/diretrizes-pedagogicas>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SANTANA, Patrícia. **Professor@s Negr@s, trajetórias e travessias**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

SANTIGO, Maria Eliete. **Escola Pública de Primeiro Grau**: da compreensão à intervenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. Formação, Currículo e Prática Pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Política, Proposta e Práticas Curriculares Municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 125-142, Set/Dez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Carta às Esquerdas**. 24/08/2011. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=5169 Acesso em: 23 set. 2012.

SANTOS, Gislene Aparecida de. **A Invenção do “Ser Negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Isabel Passos de Oliveira. **A Lei Nº 10.639/03 e sua Implementação nas Escolas Municipais de Campinas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, Magnaldo Oliveira dos. **Religiões de Matrizes Africanas**: territorialidades de afirmação de ancestralidade africano-brasileira. Artigo apresentado no XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB), 2011.

SANTOS, Milton. A Rede Urbana do Recôncavo. In: BRANDÃO, Maria (Org.). **Recôncavo da Bahia**: sociedade e economia em transição. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1998.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei nº 10639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei nº 10.634/03. Brasília, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia Vidor de Souza (Orgs.). **Negras Imagens**: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memória d'África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Claudilene (org.). **Recife Nação Africana**: Catálogo da Cultura Afro-Brasileira (Apresentação). Recife: Prefeitura do Recife/Núcleo da Cultura Afro-Brasileira, 2008.

_____. O Processo de Implementação da Lei nº 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. (Org.). **Educação e Diversidade**: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.

_____. **Professoras Negras**: identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013 (Coleção Etnicorracial).

_____; GUIMARÃES, Carlos Augusto Sant'Anna. Políticas públicas e relações étnico-raciais no Brasil: a luta da população negra por reconhecimento e educação. **Anais do Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia** (ALAS), GT-32 Educación básica y políticas anti-exclusión, San Jose, Costa Rica 2015.

_____; SANTIAGO, Maria Eliete. **A Abordagem Qualitativa na (Re) Construção das Histórias de Vida da População Negra na Pesquisa em Educação**. Trabalho apresentado no Eixo 01 - Educação, Diversidade Cultural e Processos de Produção de Desigualdades do IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, Caruaru-PE, 2012.

SILVA, Maria do Socorro. **As Práticas Pedagógicas das Escolas do Campo**: a escola na vida e a vida como escola. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp. 73-102.

SOUZA, Carlos Roberto Pereira de. **As Vozes dos Educandos do Projeto Educativo de Integração social – PEIS**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SOUZA, João Francisco. **E a educação Popular**: Quê?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

_____. Prática Pedagógica e Formação de Professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA JR, Marcílio B. M. de; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, nº. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. **Salvador**: transformações e permanências (1549-1999). Ilhéus, BA: Editus, 2002.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, n. 6. São Paulo, Faculdades Integradas Campos Salles, 2003.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência**: mortes matadas por arma de fogo. Brasília: Governo Federal do Brasil, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, colonialidade y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidade de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, p. 25 – 35, Mayo–agosto, 2007.

_____. Interculturalidad, Plurinacionalidade y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, Bogotá – Colômbia, nº 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

_____. Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-Colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista "Entre palabras"**, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, La Paz – Bolívia, v. 3, n. 4, UMSA, p. 129-156, 2009.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz – Bolívia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010.

APÊNDICES

Apêndice A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Doutorado em Educação - Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica

Doutoranda Claudilene Silva / Orientadora Prof^a Maria Eliete Santiago

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORAS/ES

Bloco I - Identificação Pessoal/Profissional

1. Qual o seu nome?
2. Qual a sua função na escola?
3. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?
4. Em qual bairro/cidade você mora? É próximo da escola?
5. Qual a sua formação?
6. Qual a sua raça/cor? Branca, preta, parda, amarela ou indígena?
7. Qual a sua religião?

Bloco II - Sobre Formação Específica

8. Você já participou de alguma formação específica sobre Educação e Relações Étnico-Raciais, ou sobre Cultura Afro-Brasileira? Com qual duração?
9. Se participou, o que motivou a sua participação em uma formação específica sobre essa temática?
10. Qual a contribuição dessa formação em sua atuação na escola?

Apêndice B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Doutorado em Educação - Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica

Doutoranda Claudilene Silva / Orientadora Prof^a Maria Eliete Santiago

ROTEIRO PARA ENTREVISTA DE APROFUNDAMENTO (GESTORAS/ES E DOCENTES)

Bloco I - Sobre a Prática Pedagógica da Escola

1. Você pode descrever o trabalho da escola no trato pedagógico da valorização da cultura negra?
2. Como as atividades são realizadas?
3. Como é a participação da comunidade escolar nessas atividades?
4. Você consegue descrever como ocorreu o processo de inclusão da temática no Projeto Pedagógico (ou o processo de elaboração do projeto específico sobre a temática)?
5. Seria possível descrever os elementos fundamentais do sucesso do trabalho que vem sendo desenvolvido na escola?
6. Como você participa desse trabalho?
7. Você consegue descrever os resultados obtidos no trabalho desenvolvido na escola?
8. Você pode descrever as dificuldades que ainda precisam ser superadas, no trato pedagógico das questões étnico-raciais na escola?

Apêndice C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Doutorado em Educação - Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica
Doutoranda Claudilene Silva / Orientadora Prof^a Maria Eliete Santiago

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

I. Organização Geral da escola

- Organização física/infraestrutura da escola;
- Quantitativo de professoras/es, estudantes, turmas e funcionárias/os;
- Instrumentos democratizadores da escola (criação e funcionamento);
- Formas e ações da gestão da escola (práticas de gestão).

II. Organização da dinâmica escolar no que se refere à temática das relações étnico-raciais

- Há na escola abordagens temáticas e projeto específico ou projeto específico enquanto o modo de abordagem temática?
- Profissionais envolvidos diretamente nas atividades referentes à temática e/ou ao projeto;
- Projeto Temático: atividades e vivências.
- Participação da comunidade escolar no Projeto Temático;
- Abrangência do Projeto Temático: as atividades são vivenciadas por todas as turmas da escola? É ele que nucleariza as atividades e as abordagens?

III. Marcas da vivência da temática no espaço da escolar

- Existem murais, fotografias etc. que contemple a temática?
- Existe algum material de registro ou divulgação das atividades realizadas?
- O que é possível apreender sobre o conteúdo das atividades?
- O que dizem/revelam os gestos, atitudes e comportamentos dos diversos sujeitos da prática pedagógica da escola, no que se refere à temática?

IV. Relações entre os sujeitos que vivenciam a prática escolar

- Como se dá a interação/relação entre os gestores da unidade escolar?
- Como se dá a interação/relação entre os gestores e o corpo docente?
- Como se dá a interação/relação entre os gestores e o conjunto dos funcionários da escola?
- Como é a relação entre estudantes e professoras/es?
- Como é a relação entre os estudantes?
- Como o projeto temático repercute na escola e na comunidade?

Apêndice D



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

Prezadas e Prezados Docentes

Na condição de professora e doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, e sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Eliete Santiago, desenvolvo um estudo sobre práticas pedagógicas escolares de valorização da identidade, da memória e da cultura negras. Esta escola foi indicada (instituição que indicou) como uma instituição de referência no desenvolvimento de trabalhos voltados para a temática das relações étnico-raciais. Nosso interesse é, portanto, conhecer melhor a prática pedagógica da escola.

Para isso apresentamos este questionário como um instrumento de coleta de informações, que subsidiará a elaboração do perfil dos docentes da instituição escolar. Saliento que os dados serão tratados com respeito e sigilo ético e informo que ***em momento algum sua identificação será divulgada no trabalho.***

Agradeço sua colaboração e disponibilidade em responder ao questionário e coloco-me a disposição para qualquer dúvida.

Claudilene Silva
Doutoranda em Educação da UFPE

Questionário nº _____

I. Identificação Pessoal

1.Nome: _____

2.Idade: _____ 3. Bairro/Cidade de Residência: _____

4. Raça/cor:

Branca () preta () parda () amarela () indígena ()

5. Religião: _____

6. Você participa de algum grupo social ou cultural? Sim () Não (). Em caso afirmativo:

Qual? _____

7. Quais as atividades realizadas?

8. Porque você faz parte deste grupo?

II. Condição Sócio-Educacional

9. Profissão do seu pai

10. Profissão da sua mãe

11. Realizou seus estudos em:

Ensino Fundamental: Somente em escola pública () Somente em escola privada ()

Em escola pública e privada ()

Ensino Médio: Somente em escola pública () Somente em escola privada ()

Em escola pública e privada ()

Ensino Superior: Somente em escola pública () Somente em escola privada ()

Em escola pública e privada ()

III. Experiência Profissional

12. Formação: Magistério: Nível Médio () Nível Superior ()

Outros: _____

13. Anos de Profissão:

14. Redes de Ensino que leciona neste momento

15. Escolas que leciona atualmente

16. Tempo que leciona na nesta Escola

17. Ciclo/série que leciona

18. Você já participou de alguma formação específica sobre Educação e Relações Étnico-Raciais, ou sobre Cultura Afro-Brasileira? Sim () Não ()

Duração da formação

19. O que motivou a sua participação em uma formação específica sobre essa temática?

20. Contribuição dessa formação em sua atuação docente.

ANEXOS

Anexo A

Planejamento da turma 5º C – Introdução ao tema intolerância religiosa

Planejamento Semanal - turno integral		
		Segunda feira: 13/07/2015
Oficina no matutino	10:00 às 12:00	Matutino - introdução ao tema intolerância religiosa com uma dinâmica Trazer uma dinâmica onde os alunos possam construir o conceito da palavra. Dinâmica- sem explicar aos entrar na sala sem dar importância a turma, combinar com as alunas algumas ações que as valorize mais que os meninos na sala, tipo escolher o lugar onde sentar, conversar entre elas, dar algumas sugestões na aula e a professora aceitar. Observar a reação dos alunos durante a dinâmica. Registrar no quadro algumas ações realizadas pelos meninos, posturas (comportamento). Colocar no quadro a palavra intolerância e perguntar aos alunos o que eles acham que significa INTOLERÂNCIA. já ouviram alguém falar sobre ela? Será que vocês foram tolerantes com as ações propostas pelas meninas? Explicar que o que aconteceu foi para compreensão do significado de intolerância e que há vários tipos de intolerância, nesse caso foi a de gênero. Informar que vamos estudar neste trimestre INTOLERÂNCIA RELIGIOSA. Questionar: o que vocês acham que iremos abordar com esse tema?
Acolhida	13:00 às 13:20	Acolhimento, correção, chamada
Hora da Leitura	13:20 às 13:30	Leitura – livro Minhas Contas
Atividade 1º Momento	13:30 às 14:35 14:35 às 15:00	Língua portuguesa- Gênero textual- notícia Colocar uma manchete sobre intolerância religiosa no papel metro e colar no quadro para os alunos lerem. Aluno é barrado em escola municipal do Rio por usar guias do candomblé Questionar: que tipo de texto vocês acham que vamos estudar? Sobre o que falará? De onde será que ele foi retirado? Em seguida distribuir a notícia xerografada para turma e pedir que façam a leitura. Explicar para as características de uma notícia manchete, título auxiliar, lide e corpo da notícia/, identificando-as no texto lido. No caderno: reler a notícia e preencher o quadro contendo - Onde aconteceu o fato? Com quem? O que aconteceu? Quando? Como? Por quê? Fazer uma relação do assunto da notícia com o livro lido- minhas contas.
Recreio Dirigido	15:00 às 15:20	O planejado pela turma - escolhendo a brincadeira e orientando o que pode ser feito e o que não pode, água e banheiro.

Fonte: material cedido pela professora.

Anexo B

Aluno(a) _____ 5º ano _____

REVISÃO DO PROSA /2º TRIMESTRE

TEXTO 1

Menina é apedrejada na saída de culto de candomblé no Rio



Uma menina de 11 anos foi ferida por uma pedra na cabeça ao deixar um culto de candomblé na penha, zona norte do rio de janeiro. Segundo testemunhas, a menina foi atacada por evangélicos e foi vítima de intolerância religiosa. Com a pedrada, a jovem chegou a desmaiar e perder momentaneamente a memória.

A agressão ocorreu no último domingo (14) quando um grupo de oito pessoas usando trajes brancos típicos do candomblé se dirigia a um ponto de ônibus. Ao perceber a movimentação do grupo, dois homens começaram a insultá-los.

“Quando viram várias pessoas vestidas de branco, começaram a insultar, gritando que a gente ia ‘queimar no inferno’ por ser ‘macumbeiro’, disse a avó da vítima, de 53 anos, em entrevista ao jornal extra.

Os autores da pedrada, que seriam dois homens, conseguiram fugir embarcando em um ônibus. Pouco antes da agressão, eles teriam xingado e provocado os adeptos do candomblé que estavam com a menina.

“**Ficamos** todos muito nervosos, a gente não sabia o que tinha acontecido, só escutamos o estrondo. Minha neta sangrou muito, chegou a desmaiar. Não reagimos em nenhum momento, a prioridade era socorrer”, continuou a avó.

O grupo voltou para o local da festa, onde limparam e trataram o ferimento da criança. Em seguida ela foi encaminhada para um posto de assistência médica (pam) e já passa bem.

“Nunca tinha passado por uma situação dessa. Eu me senti impotente, não podia fazer nada. Ninguém estava prejudicando ninguém, me questiono por que fizeram isso. Acho que, independentemente do que a pessoa pratica ou no que acredita, em qualquer religião, a prioridade é tratar o ser humano como um irmão”, encerrou a avó da menina.

De acordo com familiares, a jovem está traumatizada e deve começar um tratamento psicológico o quanto antes. A ocorrência foi registrada na 38ª delegacia de polícia (brás de pina, na zona norte) como lesão corporal e prática de discriminação religiosa. policiais buscam câmeras da região que tenham flagrado o crime.

1. A palavra **ficamos**, em destaque no quinto parágrafo do texto está se referindo :

- A) os autores da pedrada.
- B) a menina e a avó.
- C) Pessoas que passaram na rua.
- D) um grupo de oito pessoas usando trajes brancos típicos do candomblé.

2. De acordo com a família a jovem está

- A) tranquila.
- B) nervosa.
- C) traumatizada.
- D) feliz.

3. O grupo agredido voltou ao local da festa

- A) prestou queixa a polícia.
- B) Identificaram os agressores.
- C) Limparam e trataram, o ferimento.
- D) Se esconderam e se protegeram de novos ataques.

- Releia o trecho.

“Quando viram várias pessoas vestidas de branco, começaram a insultar, gritando que a gente ia queimar no inferno por ser macumbeiro”

4. As aspas (“ ”) usadas nos trecho retirado do texto

- A) chama a atenção para as roupas brancas que o grupo usava
- B) mostra o racismo dos agressores
- C) destaca a fala da avó da garota
- D) destaca a fala dos agressores

- Releia o trecho.

De acordo com familiares, **a jovem** está traumatizada e deve começar um tratamento psicológico o quanto antes.

5. As palavras **a jovem** em destaque no trecho acima ,se refere a

- A) o agressor.
- B) avó.
- C) o grupo
- D) a garota agredida.

6. Outro título que poderia ser dado ao texto é:

- A) A testa quebrada.
- B) A menina ferida.
- C) Intolerância religiosa
- D) O grupo de violência